جورج مقدسي

نشأة الكليات

معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب



نشأة

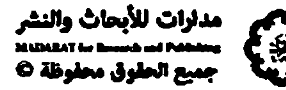
الكليات

معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب

هذه هي الترجمة العربية لكتاب
Rise of Colleges: Institutions of Learning
in Islam and the West
By: George Makdisi
تصدُر الطبعة العربية بموجب اتفاق خاص مع
Edinburgh University Press

نشأة الكليّات: معاهد العِلم عند المسلمين والغرب
جورج مقدسي
نقله إلى العربية: محمود سيِّد محمد
الطبعة الأولى ربيع الأول ١٤٣٦ / يناير ٢٠١٥م
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية: ٢٠١٤/٢٢٣٩٥
الترقيم الدولي ISBN 978-977-6459-05-8
جميع حقوق الطبعة العربية محفوظة
مدارات للأبحاث والنشر ©
العنوان: ٥ش ابن سندر - الزيتون -القاهرة -
جمهورية مصر العربية
تليفون: ٠١٠٢٤٤٤٦٣٧٠ / ٠١٠٢٤٤٤٦٣٧١ / ٠١٠٢٤٤٤٦٣٧٢
البريد الإلكتروني: info@madarat-rp.com

(الآراء الواردة بهذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الناشر)



جورج مقدسي

نشأة الكليات

معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب

نقله إلى العربيَّة

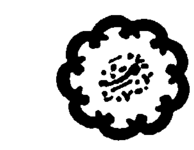
محمود سيِّد محمد

مراجعة وتعليق

أ.د.محمد علي حبشي - أ.د.عبد الوهَّاب إبراهيم أبو سليمان

تقديم

د.بشير موسى نافع



مـدارات للأبحاث والنشر

Madarat for Research and Publishing

وَالَّذِينَ جَٰهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ

"سورة العنكبوت، آية ٦٩"

متطلبات المعرفة

ذَكاءٌ وحِرصٌ وافتِقارٌ وغربَةٌ
وتلقينُ أستاذٍ وطولُ زمانِ

الجويني النيسابوري (ت ١٠٨٥م)، ذيلُ تاريخ بغداد، لابن النجار، مخطوطة رقم ٢١٣١، المكتبة الوطنية، باريس، الورقة ١٣أ

تواضعٌ، وحماسٌ للعِلمِ، واستقرارٌ،
ودرسٌ في صمتٍ، وافتقارٌ وغربةٌ

برنار أوف شارتر Bernard of Charters
(ت حوالي ١١٣٠م) (Policraticus, VIII, 13)

المحتويات

الموضوع | الصفحة

الفصل الثاني: التعليم

الفصل الثالث: مجتمع أهل العلم

الفصل الرابع: الحضارة الإسلامية والغرب المسيحي

مقدمة الطبعة العربية

بشير موسى نافع[(١)]

تعرفت على جورج مقدسي للمرة الأولى، سيَّما أعماله المنشورة حول الأشاعرة والحنابلة، وأنا أحاول تتبع وفهم ولادة وتطور أهل السنة والجماعة. والمدهش، بالنظر إلى التطورات المستمرة في حقل دراسات الإسلام المبكر، أن هذه الأعمال، وبعد مرور كل هذه السنوات على نشرها، لم تزل بالغة الصلة بموضوعها، وكأن باحثًا آخر لم يستطع بعد إزاحتها عن موقعها بصورة ملموسة، أو أنها من الصلابة والصحة بحيث لم يعد ممكنًا تجاوزها، على أية حال. والمؤكد أن هذه السمة، سمة المحافظة على الأصالة والبقاء عبر السنين، لا تقتصر على بعض أعمال مقدسي، بل تشمل أغلبها.

ولد جورج أبراهام مقدسي (١٩٢٠ - ٢٠٠٢) بمدينة ديترويت، ولاية ميتشغان، لأسرة من أصول عربية، وتلقَّى تعليمه الأولي في الولايات المتحدة؛ وكما معظم الشبان الأمريكيين في ذلك الوقت، خدم في الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية. بعد نهاية خدمته العسكرية، حصل في ١٩٤٧ على الدرجة الجامعية الأولى من جامعة ميتشغان؛ ثم على درجة ثانية في العام الذي يليه من جامعة جورجتاون، بواشنطن العاصمة. وفي ١٩٥٠، حصل على درجة الماجستير من الجامعة نفسها. أمضى مقدسي السنوات التالية في العمل التعليمي بالولايات المتحدة ولبنان، ليعود بعد ذلك إلى مقاعد الدراسة في جامعة السوربورن، التي منحته درجة الدكتوراة في ١٩٦٤.

كانت سنوات السوربورن، حيث التقى، ووقع تحت تأثير، أستاذ الدراسات الإسلامية البارز، هنري لاووست (١٩٠٥ - ١٩٨٣)، هي التي وضعته على أول طريق دراسة الإسلام في العصر الوسيط. نشر لاوست عمله الرئيس حول ابن تيمية في ١٩٣٩، واضعًا ميراث الحنابلة في قلب حقل الدراسات الإسلامية؛ ولم يكن غريبًا بالتالي أن يكون

(١) باحث في التاريخ الإسلامي في الكلية الإسلامية في لندن Muslim College، وأستاذ الدراسات الإسلامية في كلية بيركبك بجامعة لندن Birkbeck College.

الحنبلي، المثير للجدل، أبو الوفا بن عقيل (٤٣١ هـ/ ١٠٤٤ - ٥١٣ هـ/ ١١١٩)، موضوع رسالة مقدسي للدكتوراة، التي نُشرت بعد ذلك بالفرنسية، ولا تزال مرجعًا رئيسًا حول تاريخ الحنابلة والتاريخ الفكري للإسلام في القرن الخامس الهجري. في ١٩٩٧، عاد مقدسي لابن عقيل في كتاب موسوكي آخر، وبالإنجليزية هذ المرة، تحت عنوان: «ابن عقيل؛ الدين والثقافة في العصر الإسلامي الكلاسيكي»، الذي تضمن حصيلة دراسة مقدسي للمذاهب، والعقائد، إضافة إلى ميراث الفقيه الحنبلي. وبعد تقاعده من المسؤوليات التعليمية، عكف مقدسي على إكمال تحقيق ونشر عمل ابن عقيل الكبير «الواضح في أصول الفقه»، في ثلاثة أجزاء.

خلال مسيرته الأكاديمية، قام مقدسي بالتدريس في هارفارد (١٩٥٩ - ١٩٧٣)، ثم في جامعة بنسلفانيا (١٩٧٣ - ١٩٩٠)، التي ظل فيها أستاذًا شرفيًا بعد تقاعده وحتى وفاته. وقد تلقى عدد كبير من الطلاب، سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو الدكتوراة، تعليمهم على يديه. وهذه، أيضًا، كانت الفترة الأكثر أهمية وتأثيرًا في عمله البحثي، الذي أنجز خلاله نشر ما يزيد عن ٧٥ مقالة أكاديمية و١٢ كتابًا. وبالرغم من أن الحنابلة وأهل الحديث كانوا محل عمل مقدسي البحثي الأول، إلا أن دراسته للتاريخ الفكري للإسلام اتسعت بعد ذلك، وبصورة منهجية، حيث أفضت كل حلقة منها إلى الأخرى، لتشمل المذاهب الفقهية ونشوئها، وتطور مدرستي الكلام السني الرئيستين؛ الحنبلية - السلفية والأشعرية، وتطور التعليم المدرسي في تاريخ الإسلام وأوروبا العصور الوسطى. ويمكن القول أن كتابه هذا، نشأة الكليات؛ : معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، الذي نُشر في ١٩٨١؛ وكتابه التالي: تطور العلوم الإنسانية، الذي نشر في ١٩٩٠، أكدا موقعه باعتباره أستاذًا لدراسات العصور الوسطى في دائرتيها الإسلامية والأوروبية على السواء، وليس دارسات الإسلام وحسب.

أطلق مقدسي اسم «الكلية» الإنجليزي (college) على مؤسَّسَة التعليم الإسلامية، وليس الجامعة، للاختلاف في الأُسُس التي استندت إليها الجامعة في السياق الغربي؛ على اعتبار أن الكلية تنشأ من مبادرة شخصية وقفية، بينما ولدت الجامعة باعتبارها هيئة مُرسَّمة (corporation)، تتمتع، من حيث كونها هيئة، بامتيازات وحقوق وحماية. لم يعرف

تاريخ التجربة الإسلامية نظام الجامعة؛ وهو الأمر الذي سيشرحه مقدسي بشيء من التفصيل في الفصل الأخير من كتابه، الفصل المتعلّق بنظام التعليم في الإسلام والغرب المسيحي في العصر الوسيط.

يبدأ مقدسي عمله حول تاريخ التعليم في الإسلام بدراسة نشوء وتطور المذاهب الفقهية الإسلامية، والعلاقة الوثيقة بين المذهب ومؤسَّسَة المدرسة. هذا لا يعني أن المدرسة هي البداية في أنظمة التعليم الإسلامية، بل سبقتها أنماط أخرى من التعليم، مثل حلقة المسجد، يتناولها الكتاب في القسم الثاني من الفصل الأول. ولكن المدرسة مثّلت تطوراً نوعيًا بامتياز في معنى التعليم وهدفه، في مناخه ودوافعه، وفي طبيعة أدواته. ولأن المدرسة لم تكن ممكنة بدون الوقف، يذهب مقدسي إلى تقديم واحدة من الدراسات بالغة الأهمية لأصل نظام الوقف، وشروطه، وأهدافه، وعلاقته بالضمير الإسلامي. الفصل الثاني من الكتاب، وفي ثلاثة أقسام، يُدرِّس أصناف المعرفة في الثقافة الإسلامية، تنظيم العملية التعليمية، وطريقتها، مكرسًا مساحة خاصة للسيرة التعليمية لعدد من العلماء المسلمين، ومساحة أكبر لما تعنيه الطريقة المدرسية (scholastic method)، سيّما الجدل والمناظرة والتقرير/ التعليقة، التي تأخذ الطالب إلى أعلى مراتب التعليم الإسلامي. في فصله الثالث من دراسة التعليم في التجربة الإسلامية، يستعرض مقدسي الجماعة المدرسية، مدرسين وطلابًا ومواقع ومهمات ووظائف.

أما الفصل الرابع، والأخير، فيكرِّس للمقارنة بين نشوء التعليم الإسلامي والتعليم الغربي في أوروبا الوسيطة. هناك، بالطبع، وجهتا نظر رئيستان بين دارسي الإسلام وأوروبا الوسيطة حول العلاقة بين النظامين؛ الأول، ويمثله فون غرنبوم، الذي يقول أن الإسلام لم يترك أي تأثير جوهري على أسُس وفلسفة النظام التعليمي الأوربي، بالرغم من بعض التأثر الأوروبي بجوانب جزئية للتعليم الإسلامي. والثاني، الذي تمثله دراسات نورمان دانييل ومونتغمري وات، التي قدمت أدلة متعددة على أن قنوات الاتصال في صقلية وإيطاليا والأندلس، بين أوروبا والإسلام، وفرت القوة الرافعة؛ نصًا وطريقة، التي ساعدت على النهوض التعليمي الأوروبي الوسيط. في هذا الجدل، الذي لم يزل مستمرًا حتى بعد عقود من نشر دراسات دانييل ووات، يختطُّ مقدسي نهجًا أكثر حذرًا

وتركيزاً، وينقل النقاش إلى مقارنة العملية التعليمية ومؤسَّسَاتها في السياقين، مشيراً إلى أن التطورات في المؤسَّسَات التعليمية الأوروبية ستبرز بعد نظيرتها الإسلامية بما يقارب القرن من الزمان.

يؤكد مقدسي أنه لا الجامعة ولا الكلية، التي أخذت في الظهور في المدن الأوروبية منذ القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين، تعتبر تطوراً من مدارس الكاتدرائيات أو الرهبانيات المسيحية. ولكن الجامعة تختلف أيضًا عن المدرسة الإسلامية؛ بمعنى أن الجامعة مُنحت صفة الهيئة، ذات الشخصية المستقلة عن مؤسِّسيها ومديريها (corporation)، وأن هذه الصفة تُمنح من الملك (أو الحاكم في ولايات الساحل الشرقي الأمريكية، الناشئة بعد ذلك، في القرن السابع عشر). السبب خلف هذا الافتراق أن الجامعة ضمت أساتذة وطلابًا جاءوا من مدن وبلدات مختلفة، ولم يُعتبروا مواطنين في المدينة التي أسِّسَت فيها الجامعة؛ ولهذا، كان لابد من توفير حماية وامتيازات للمؤسَّسَة الجامعية، بإصدار ميثاق سيادي (charter)، يقر صفة الهيئة ويمنحها الحماية والامتيازات الضرورية لوجودها والقيام بوظيفتها. في المجتمع الإسلامي، بالطبع، لم يكن ثمة حاجة لهذا الميثاق ولا للحماية والامتيازات الرسمية، لأن المسلمين هم أصلاً متساوون أمام القانون، بغض النظر عن وجودهم في مسقط رؤوسهم أو في أي مدينة أخرى، وأن المسلم أمكنه التنقل في دار الإسلام، والإقامة في أي بقعة منها، بحرية وبدون خوف من تعدٍّ. ولكن الكلية، من جهة أخرى، التي بدأت ربما من باريس، والتي استندت إلى وقف شخصي وبمبادرة من مؤسِّسٍ بعينه، شبيهة إلى حد كبير بالمدرسة الإسلامية.

ثمة فارق جوهري، في رأي مقدسي، بين الوقف الإسلامي والوقف البيزنطي - الروماني. في الإسلام، يؤسَّسُ الوقف طوعًا من قِبَلِ شخص مسلم، ويُمنح، أبديًا، وبصورة مستقلة عن الدولة أو أي مؤسَّسَة رسمية أخرى، لهدف مقرر وبشروط معينة، تحت رعاية شخصية محددة. الوقف البيزنطي، في المقابل، كان يُعطى لمؤسَّسَة الكنيسة، التي هي أصلاً هيئة اعتبارية، لتوزيعه على الفقراء. ما بدأ في الظهور في أوروبا الوسيطة، كان تغييراً في صفة الوقف، تحت تأثير إسلامي على الأرجح، أسَّسَ لوجود الكلية والجامعة. خلف ذلك، فإن تشابهًا كبيراً يمكن رؤيته في أنماط التعليم، ووسائله،

ومناهجه، بين المؤسَّسَات التعليمية الأوروبية الجديدة والمدرسة الإسلامية. كما أن كلاهما، أسَّسَ للنهج المدرسي، الذي يعتبر مبتدأ النهج العلمي الحديث.

في النهاية، ليس من الممكن فهم حجم وأهمية مساهمة مقدسي في هذا الكتاب دون أخذ مرجعيته النظرية في الاعتبار، المرجعية التي وضعها بصورة أولية في الفصل الأول من كتابه، ثم عاد إليها بعد ذلك في مقالته المنشورة في ١٩٩٣ حول كتب الطبقات، وفي كتابه الكبير الثاني بالإنجليزية حول ابن عقيل في ١٩٩٧. لم يكن عبثًا أن بدأ مقدسي دراسته للتعليم الإسلامي بفصل حول نشوء المذاهب الفقهية. فالمدرسة، من وجهة نظره، وثيقة الصلة بنشوء وتطور المذاهب، التي هي في الأصل نتاج المعركة الكبرى في الإسلام المبكر بين أهل الحديث، أكبر الحركات الدينية الإسلامية على الإطلاق، من جهة، والمعتزلة ومن وقف في صفهم من الخلفاء و«العقلانيين»، من جهة أخرى؛ ونتاج سعي أهل الحديث إلى نزع سلطة تحديد حق الدين وصوابه من يد الدولة. في تصور مقدسي، تطورت المذاهب؛ أولاً، من مذاهب فقهية جغرافية (مذهب أهل الكوفة، البصرة، المدينة، إلخ)، ثم إلى مذاهب شخصية (أبو حنيفة، مالك، الشافعي، ابن حنبل، ابن جرير، أبو داوود، إلخ)؛ ومنها إلى روابط ذات سمة تنظيمية (guild)؛ بمعنى روابط مدنية، نقابات، أو أصناف)، وذات تقاليد، وشروط، ومناهج، وعلاقات تعليمية متعارف عليها. ولأن مقدسي يرى أن النضج في تطور المذاهب الفقهية يتصلب صعود أهل الحديث وحسم المعركة حول روح أهل السنة والإسلام ككل في القرنين الرابع والخامس الهجريين، فقد أصبحت المدرسة مؤسَّسَة تجلي المذهب وأداته في الآن نفسه. كانت المدرسة مؤسَّسَة لتخريج الفقهاء والمحدثين، وليس أية علوم أخرى (المتكلمون والأطباء، مثلاً، تلقوا تعليمهم في حلقات أو منازل)، وارتبطت المدرسة بالمذهب (مثل أن تكون المدرسة النظامية مكرسة للمذهب الشافعي)، وتم تبني الإجازة (التي هي منتج لأهل الحديث) باعتبارها شهادة على وصول الطالب إلى مرتبة العلم الضروري.

ثمة جدل محتدم في حقل الدراسات الإسلامية حول نشوء المذاهب الفقهية، تاريخًا وشروطًا. وبالرغم من الأهمية التي تحتلها رؤية مقدسي، الرؤية التي عاد إلى التوكيد عليها قبل وفاته بقليل، فإن هذا الجدل لا يُتوقع له أن يحسم سريعًا. ولكن، وبالرغم من

صلة هذا الجدل بموضوع الكتاب، فإن استمراره لا يجب أن يُقلِّل من أهمية مساهمة مقدسي في دراسة التعليم الإسلامي، بأي صورة من الصور، التي ستبقى لزمن طويل إحدى الإسهامات الكبرى في حقل الدراسات الإسلامية. وليس ثمة شك أن المبادرة إلى ترجمة هذا الكتاب إلى العربية تمثِّلُ في حد ذاتها جهداً نادراً، وإضافة كبيرة لقرّاء العربية من دارسي الإسلام وتاريخه الفكري والثقافي.

تقديم المترجم

الحمد لله الذي علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد الذي علمنا الكتاب والحكمة. وبعد؛

فإن ترجمة هذه الدراسة الشائقة والقيمة للحركة الفكرية والعلمية في أزهى عصور الحضارة الإسلامية لم تكن بالترجمة السهلة أو التقليدية التي يقتصر عمل المترجم فيها على نقل النصوص الإنجليزية إلى اللغة العربية بأمانة ودون تحريف ما أمكن. وعند الإيطاليين قول مأثور يلخص الصعوبة التي يكابدها المترجم في نقل المعاني والأفكار من لغة إلى أخرى بأمانة يقول ما نصه حرفيًا: «المترجم خائن»(*). ذلك أن ترجمة أي نص، مهما بلغت من الدقة والإتقان، لابد أن ينقصها شيء من جوهر النص في لغته الأصلية.

وقد شعر المترجم بعظم المسؤولية التي تقتضيها أمانة النقل عندما شرع في ترجمة هذه الدراسة التي تعتمد بطبيعة الحال على كثير من المصادر العربية القديمة، والتي استمد منها المؤلف مادة بحثه، فنقلها من لغتها العربية إلى الإنجليزية فصدق عليها القول الإيطالي المذكور مرة. وإدراكًا من المؤلف لقصور الترجمة عن نقل المعاني كاملة، نجده يحرص على إيراد كثير من العبارات والنصوص العربية بحروف لاتينية جنبًا إلى جنب مع الترجمة الإنجليزية لها في المتن أو في التذييلات. ولعله أراد بذلك أن يتحلل من تهمة الخيانة التي تعلق بالمترجم. وما من شك في أنه من الخطأ، الذي يرقى إلى حد الخيانة بالفعل، أن نعيد ترجمة نصوص سبق ترجمتها من اللغة العربية ففقدت شيئًا من أصالتها -خاصة إذا كانت هذه النصوص أقوالاً مأثورة للأئمة الأعلام، أو فتاوي فقهية.. فماذا يبقى منها إذا أعيدت ترجمة النصوص المترجمة نفسها إلى اللغة العربية مرة أخرى؟

من هنا كان لزامًا على المترجم أن يرجع إلى المصادر الأصلية التي استقى المؤلف منها مادته، وأن يورد النصوص العربية الأصلية ما استطاع إلى ذلك سبيلاً -في حدود ما اقتبسه

(*) Tradutorre Tradiotre وترجمته بالإنجليزية Translator Troitor.

المؤلف من هذه النصوص التزامًا بأمانة النقل في عرض فكر المؤلف- مع التنويه إلى النصوص التي نقلت من مصادرها حرفيًا لما لها من أهمية فقهية أو تربوية خاصة، إذا كان المؤلف قد اكتفى بعرض ملخص واف لها. وفي هذا الصدد أيضًا لم يكن هناك مناص من مطابقة الترجمة الإنجليزية التي وردت في الكتاب مع النصوص العربية الأصلية، والتنبيه إلى ما قد يوجد من اختلاف بينهما.

وقد نقل المترجم كثيراً من هذه النصوص العربية المترجمة من مصادرها الأصلية -مع التنبيه إلى ذلك- دون تدخل منه لتصحيح ما قد يوجد بها من أخطاء لغوية أو نحوية، أو ربما طباعية. كما حرص على استعمال الألفاظ الاصطلاحية التي كانت شائعة الاستعمال في الفترة التي تناولتها الدراسة، لما في ذلك من دلالات وإيحاءات قد يرغب القارئ في الإحاطة بها. من ذلك أننا ترجمنا عنوان الفصل الأول، وهو Instittutions بالاصطلاح العربي المقابل والمألوف في مصادر التاريخ الإسلامي وهو «النظم»، وفضلناه على لفظ المؤسسات الذي شاع استعماله الآن ترجمةً لذلك اللفظ الإنجليزي متعدد المعاني. ورغم أن المؤلف أطلق اسم المجتمع المدرسي Scholastic Community على الوسط العلمي في كل من الإسلام والغرب، فقد رأينا من الأوفق أن يكون عنوان الفصل الثاني الذي يتناول بالتفصيل شؤون العلماء وطلبة العلم في الإسلام، عنوانًا دالاً عليه، فاستبدلنا «مجتمع أهل العلم» بالمجتمع المدرسي، خاصة وأن صفة «المدرسية» تنطوي على مدلولات تتعلق بالفلسفة النصرانية التي سادت في أوروبا في القرون الوسطى وأوائل عصر النهضة وهي المعروفة بالسكولاستية أو الفلسفة المدرسية Scholasticism.

وشبيه بذلك أيضًا استعمال المؤلف لصفة «المدرسية» في ترجمته الإنجليزية لطريقة التدريس التي ابتكرها الفقهاء المسلمون، واستعيرت ضمن ما استعارته أوروبا العصور الوسطي من نظم التربية الإسلامية، وأصبحت تعرف عندهم بـ«الطريقة المدرسية» Scholastic Method، وقد أسمينا هذه الطريقة باسمها العربي الذي عرفت به في التعليم الإسلامي، وهو «طريقة النظر».

وكذلك فقد أطلق المؤلف على حركة الاضطهاد التي تعرض لها الأئمة والفقهاء في عهد المأمون لحملهم على القول بخلق القرآن اسم «محكمة التفتيش» Inquisition، تلك المحاكم الكاثوليكية التي كانت مهمتها التحقيق مع المتهمين بالزندقة والإلحاد واشتهرت أحكامها بالتعصب والغلو في القسوة. وقد أسمينا تلك الحركة باسمها الذي عرفت به في التاريخ الإسلامي وهو «المحنة».

وتوخيًا للدقة، تم التحقُّق من أسماء الأعلام التي وردت في الكتاب، وكتابتها كاملة في الهامش إذا اكتفى المؤلف بذكر الاسم الأول أو اللقب فقط، مع تعريف سريع بغير المشهورين من الأعلام.

على أنه يجب الاعتراف بأنه لم يتمكن المترجم من مراجعة جميع المصادر العربية التي وردت إحالات إليها في الكتاب لتعذُّر الاطلاع عليها. ذلك أن جانبًا كبيرًا من مصادر هذا البحث ما زالت مخطوطات مودعة في مكتبات خارجية، والبعض الآخر من هذه المصادر نفدت طبعاته مما استعان به المؤلف.

ولم يلتزم المترجم بطريقة المؤلف في ذكر التواريخ بالتقويمين الهجري والميلادي على النحو الذي أوضحه في تقديمه للكتاب، وإنما حرص على أن يحدد كلاً من التقويمين بصفته صراحة أو بالرمز المتعارف عليه لكل منهما: (هـ) للتقويم الهجري، (م) للميلادي كلما ورد أي منهما منعًا للالتباس، مع استعمال الحرف (ت) رمزًا لكلمة (توفي) والتي تسبق تاريخ الوفاة (ت. . . هـ/ . . . م). وإذا لم يعرف تاريخ الولادة أو تاريخ الوفاة تذكر السنة التي ورد ما يؤكد أن الشخص المعني عاش فيها.

ويحفل الكتاب بالعديد من عناوين الكتب والمصنفات مما جادت به قرائح علماء المسلمين وغيرهم. وقد كتبت هذه العناوين في النص الإنجليزي بحروف مائلة تمييزًا لها. وقد ميزنا عناوين الكتب والمؤلفات بوضعها بين علامتي التنصيص المدببتين « . . . » مع قصر استعمال هذه العلامات على عناوين الكتب. مثال: «تلبيس إبليس». ويتضمن الكشاف الكثير من هذه العناوين. وقد أدرجنا فيه عناوين المؤلفات اللاتينية بلغتها الأصلية مسبوقة بكلمة (كتاب).

وطريقة المؤلف في كتابة المراجع في التذييلات أن يختصر عنوان المرجع في كلمة واحدة، أو يرمز إليه بالحروف الأولى لكلمات العنوان، مع ذكر العنوان كاملاً في قائمة المراجع. وقد اضطر المترجم إلى الخروج على هذه الطريقة بالنسبة للمراجع العربية، بعدم الاقتصار على اللفظ الواحد الذي اختاره المؤلف رمزًا لها، خاصة أن قائمة المراجع تضم عناوين كثيرة متشابهة في ألفاظها، مثل كتب الطبقات والفتاوي، كما أن الإشارة إلى المصادر العربية بالحروف الأولى لكلمات العنوان ليست مألوفة في الكتابة العربية. ولذلك عمد المترجم إلى ذكر عنوان المرجع العربي كاملاً أو الاقتصار على المهم منه وما يعرف به الكتاب إذا كان العنوان طويلاً، مع الإبقاء على الأسماء والرموز الاصطلاحية التي وضعها المؤلف للمراجع الأجنبية. ولهذا تم تقسيم المراجع في قائمتين فرعيتين إحداهما خاصة بالمراجع الأجنبية، وهي مطابقة لنهج المؤلف. أما قائمة المراجع العربية، فلم يكن ثمة بدٌّ من تنظيمها بدءًا بعنوان الكتاب لا المؤلف، طالما أن العنوان هو المعتمد في تذييلات الكتاب -وفي أمهات الكتب العربية أصلاً- ليسهل على القارئ الرجوع إلى قائمة المراجع لاستيفاء بياناته البيليوغرافية. وعند الإحالة إلى المخطوطات يشار إلى وجه الورقة بالرمز «أ»، وإلى ظهرها بالرمز «ب» (مثال: الورقة ١٣ أ).

ويطيب للمترجم في هذا المقام أن يعرب عن امتنانه وتقديره لكل من اهتم بهذا المرجع وفكَّر في ترجمته إلى اللغة العربية بما يمثله من إضافة لها وزنها في مجال التربية الإسلامية. كما يشكر المترجم كلاً من الأستاذ الدكتور محمد بن علي الحبشي، والأستاذ الدكتور عبد الوهاب أبو سليمان لما بذلاه من جهود كبيرة في مراجعة الترجمة، وكانت ملاحظاتهما وتعليقاتهما إضافة طيبة ساعدت على إخراج ترجمة هذه الدراسة بهذه الصورة المتكاملة تحقيقًا وتعليقًا وتدقيقًا وتعريفًا. وأدعو الله تبارك وتعالى أن يجزيهما خير الجزاء.

نرجو أن نكون قدَّمنا بترجمة هذا الكتاب علمًا يُنتَفع به. والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

المترجم

تقديم

تتغيًّا هذه الدراسة تعميق فهمنا لفترة بالغة الأهمية في تاريخ الفكر الإسلامي؛ لأن الحركات الفكرية يزداد فهمنا لها عندما ندرسها في إطار العوامل التي أدت إلى قيامها. كما أن الأعمال الفكرية يتسع نطاق فهمنا لها، شكلاً ومضمونًا، بمقدار إحاطتنا بطرق التعليم والدراسة والتأليف، وإلمامنا بتفاصيلها الجوهرية.

وهذا الكتاب لا يقدم استعراضًا إجماليًا للتربية الإسلامية، لأن مثل هذه الدراسة الشاملة لابد أن يسبقها إجراء عديد من الدراسات المتخصصة أولاً. وإنما يحاول هذا الكتاب التركيز على مؤسسة تعليمية بعينها، وهي الكلية الإسلامية، خاصة في الشكل الذي اتخذته هذه الكلية وهو «المدرسة». كما يركز على «طريقة النظر» التي كانت من نتاج هذه المؤسسة التعليمية. وينصب الاهتمام الأكبر في هذه الدراسة على القرن الرابع الهجري، الموافق للقرن الحادي عشر الميلادي، في بغداد، وهما يمثلان الزمان والمكان اللذين ازدهرت فيهما المدرسة وطريقة النظر، مع أن نشأة كليهما تعود إلى القرن السابق لذلك. وذلك برغم ما يحفل به الكتاب من إشارات إلى فترات زمنية أخرى غير تلك الفترة، وإلى أماكن أخرى غير بغداد. والهدف من وراء ذلك هو إثبات أن المدرسة تجسدت فيها العلوم الدينية الإسلامية في أكمل صورها وهي الفقه، كما برز فيها الاتجاه الديني الأمثل في الإسلام، وهو الاتجاه السلفي، وأن الفقه والاتجاه السلفي تضافرا معًا لإحداث طريقة النظر أو الطريقة المدرسية، التي كانت ابتكارًا فريدًا تميزت به العصور الوسطى.

لقد ارتبط تاريخ معاهد العلم الإسلامية ارتباطًا وثيقًا بالتاريخ الديني للإسلام. كما ارتبطت نشأة هذه المعاهد بالتفاعل الذي جرى بين الحركات الدينية، الفقهية منها والكلامية. ولذلك تناولت الفصول الثلاثة الأولى ذلك التفاعل الذي أدى إلى نشأة المدرسة، وأعطى لطرق التدريس شكلها المتميز، وصنع المجتمع المدرسي. أما الفصل الرابع فيتناول أوجه الشبه العديدة بين النظم الإسلامية والنظم التي ظهرت بعد ذلك في

الغرب المسيحي في فترة لاحقة. ويتضمن ملحق الكتاب مراجعة نقدية لمختارات من الدراسات الأصلية السابقة حول المدرسة.

وقد كتبت الألفاظ العربية وأسماء الأعلام بدون العلامات المميزة، أو بالحروف المائلة في المتن، مع كتابتها في الكشاف بالعلامات المميزة وبالصيغة المعروفة لكتابتها بالحروف اللاتينية. وعلى العكس من ذلك، كتبت العبارات والجمل العربية بالصيغة المعتادة لكتابتها بالحروف اللاتينية وباستعمال العلامات المميزة لها. كما كتبت عناوين الكتب بحروف مائلة، ولكن دون المصطلحات والعبارات العربية أو اللاتينية. وللتمييز بين المسجد الجامع أو مسجد الجمعة وغيره من المساجد العادية، أشرنا للجامع باستعمال حرف كبير في بداية كلمة Mosque. وتُذكر التواريخ عادة بكل من التقويمين الهجري والميلادي يفصل بينهما خط مائل. أما إذا ذُكر تاريخ واحد فقط فيعني التقويم الميلادي عادة، إلا إذا اتبع بالحرف «هـ» دلالة على التقويم الهجري. ويحتوي قاموس وبستر في طبعته بعنوان: Third New International Dictionary على كثير من الألفاظ العربية. وقد أوردنا هذه الألفاظ بصيغتها المعتمدة في هذا القاموس، مع كتابة غيرها من الألفاظ العربية قياسًا على هذه الصيغة، وإن لم تكن متطابقة تمام التطابق مع الصيغة المعتادة لكتابة الكلمات العربية بالحروف اللاتينية. من ذلك أنا كتبنا لفظ «مذهب» madhab بدلاً من madhhab، وبالقياس كتبنا لفظ «مشهد» mashad بدلاً من mashhad. وتُذكر أسماء الأعلام عادة متنوعة بتاريخ الوفاة في الكشاف العام وعندما ترد لأول مرة في المتن ليسهل الكشف عنها في كتب التراجم. وبالنسبة للمصادر التي وردت إحالة إليها في التذييلات، تم اختصار عنوان المرجع في لفظ واحد، أو الإشارة إليه بالحروف الأولى لكلمات العنوان، مع ذكر العنوان كاملاً في قائمة المراجع، والتي تقتصر على المؤلفات التي وردت إحالات إليها في التذييلات فقط. والأرقام الموضوعة بين أقواس بعد رقم الصفحة في التذييلات تشير إلى رقم السطر أو الأسطر في الصفحة المحال إليها في المصدر.

وأود أن أعرب عن امتناني القلبي للأستاذ و. مونتجومري واط Prof. W.Montgomery Watt الذي دعاني في عام ١٩٦٨ لإعداد كتاب عن التربية الإسلامية لنشره ضمن سلسلة Islamic Surveys وهو محررها العام؛ وللسيد/ أ. ر. تيرنبول

A.R. Turnbull أمين مطبعة جامعة أدنبره، وتقديري لرعايته المستمرة لهذا الكتاب عندما اتخذ مساراً جديداً. كما أنني مدين بالشكر أيضاً للآنسة باتريشيا ك. دنكان patricia K.Duncan من هيئة التحرير لمساعدتها الجليلة في إعداد المخطوطة للمطبعة. وأنتهز هذه الفرصة لتوجيه الشكر إلى الناشرين الآتية أسماؤهم لتفضلهم بالسماح لي بالاستعانة ببعض دراساتي السابقة.

- The Cambridge Universily Press

- The Mediaeval Academy of America

- Paul Geuthner Librairie Orientale (paris)

- The State Universiry of New York press (Albany, N.Y.)

- University of Louvain

- University of Lauvouin-La-Neuve

فيلادلفيا مايو ١٩٨١

جورج مقدسي

الفصل الأول



■ نشأة مذاهب الفقه: المذهب والمدرسة، المذاهب في نظام فقهي فردي، ظهور المذاهب الأربعة، العلاقة بين المذاهب الفقهية وحركات علم الكلام، إجابات غير شافية، مفتاح فهم ظاهرة المذاهب. ■ تصنيف معاهد العلم: ملاحظات عامة، معاهد ما قبل المدرسة، المدرسة ومعاهد العلم المماثلة. ■ قانون الوقف: الواقِف، موِاد قانون الوقف، أغراض الوقف، دوافع الواقِف، المـتَولِّي، القاضي، موظفون آخرون، رِيع الوقف.

أولاً: نشأة مذاهب الفقه

١) المذهب والمدرسة

ينبغي أن نفرق في البداية بين اصطلاحيين هما: «مذاهب الفقه» و«مدارس الفقه». فالاصطلاح الأخير يعني معاهد التعليم، أي الدُّور التي تجري فيها عملية التعليم. أما الاصطلاح الأول فيعني المذاهب الفقهية والتي تشمل إما:

١- جماعات الفقهاء الذين كانوا ينتمون إلى منطقة بعينها، وأولئك كان يطلق عليهم اسم «المذاهب الجغرافية»، أو

٢- الفئات المعروفة بأنها أتباع فقيه مشهور، أي «المذاهب الشخصية»(*).

ونصادف في تاريخ النظم الإسلامية عدة مشكلات فيما يتعلق بنشأة مدارس الفقه من بينها اصطلاح «المذاهب» الذي ترجمناه في هذا الكتاب على أنه مدرسة School. فهذا اللفظ الاصطلاحي سبقت ترجمته أيضًا «بالفرقة sect» أو «المذهب rite»، مع أن اصطلاح «الفرقة» يطلق على الجماعة الدينية المنشقة في نظر الآخرين من أبناء الملة، إلا أن ذلك لا ينطبق على المذاهب الفقهية لأهل السنة التي تعتبر كلها راشدة قويمة المعتقد على حد سواء. أما لفظ «rite»، والذي يعني «المذهب» في الاصطلاحات الكنسية، فيطلق على طائفة من طوائف الكنيسة المسيحية وفقًا لما تقرره طقوس هذا الدين، ومن ثم فإنه لا ينطبق أيضًا على المذهب في الدين الإسلامي؛ لأن التحول من طائفة إلى أخرى في المسيحية يتطلب إجراءات وترتيبات شكلية معينة، في حين أن التحول من مذهب فقهي لآخر في الإسلام يتم دون أية شكليات على الإطلاق. ولذلك فإن اصطلاح «المدرسة school» هو الأنسب لحاجتنا؛ لأنه لا يوجد لفظ آخر يَفْضُلُه في هذا المقام، كما أنه لا يثير كثيراً من الجدل والنقاش. ولكن عندما يستعمله المرء يجب ألا يغيب عن باله ما قاله الأستاذ الراحل

(*) ليس الأمر في تعريف المذاهب كما ذهب المؤلف، ولهذا فإنه يقتبس تعريف المذاهب أو المذهب بصفة عامة من المعجم الوسيط، ثم يذكر تعريف المذهب الفقهي بخاصة (المراجعان)

شاخت Schacht عن المدارس الفقهية الأولى من أن اصطلاح «مدارس الفقه القديمة» لا يعني وجود أي تنظيم معين لها، كما لا يعني التطابق التام للمذهب الفقهي داخل كل مدرسة ولا أي تعليم منهجي، أو أي وضع رسمي، ولا حتى وجود مجموعة من القوانين بالمعنى الغربي لهذا الاصطلاح[1].

وتثير ظاهرة مدارس أو مذاهب الفقه في الإسلام عدة تساؤلات لم تجد جوابًا شافيًا، أو لم تلق أي جواب لها البتة: لماذا ظهرت أصلاً مذاهب الفقه في نظام فردي إلى أبعد الحدود؟ ولماذا حدث نقص مفاجئ في عدد المذاهب الشخصية بعد أن انتشرت على أوسع نطاق؟ وماذا كانت عليه طبيعة العلاقة بين مذاهب الفقه وحركات علم الكلام؟

٢) المذاهب في نظام فقهي فردي

لماذا ينشأ مذهب أو مدرسة فقهية في نظام يدعو إلى بذل أقصى جهد علمي (الاجتهاد) من جانب الفقيه بهدف الوصول إلى رأي شخصي؟ فهناك حديث يصل إسناده إلى النبي ﷺ نفسه، يشجع الفقيه على ممارسة الاجتهاد(*)، وطبقًا لهذا الحديث فإن للفقيه المجتهد أجرًا في الآخرة حتى لو أخطأ، وله أجران إذا أصاب. أي أن التشجيع على ممارسة الاجتهاد وصل إلى الحد الذي جعل المجتهد ينال أجره بغض النظر عن نتيجة اجتهاده. وهو يقوم بهذه المهمة بمفرده، ولا يفعل ذلك بصفته عضوًا في لجنة أو هيئة من الفقهاء، وإن اتفق رأيه مع رأي فقيه آخر أو فقهاء آخرين في ذات المسألة.

٣) ظهور المذاهب الأربعة

كتب جوزيف شاخت Joseph Schacht عن مذاهب الفقه الأولى التي اشتهرت بصفتها الجغرافية ومنها: مذاهب الكوفة والمدينة وسوريا. ثم تشكلت في مطلع القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) من داخل هذه المذاهب الأولى جماعات التفَّت كل جماعة منها حول الأستاذ المعلِّم بصفته الشخصية، مثل تلاميذ أبي حنيفة في مذاهب

(*) روى عن عمرو بن العاص رضي الله عنه أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: (إذا حكم الحاكم واجتهد وأصاب فله أجران. وإن حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر).

انظر الفصل الرابع، ص٣١٢، الهامش في شرح هذا الحديث والتعقيب عليه.

الكوفة، وتلاميذ مالك في مذاهب المدينة، وتلاميذ الأوزاعي في مذاهب سوريا. وبحلول منتصف القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي كانت المذاهب الأولى قد تحولت إلى مذاهب شخصية[٢].

يقال إن نحواً من خمسمائة مذهب من مذاهب الفقه الشخصية قد اختفت مع مطلع القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي[٣]، وظل عدد هذه المذاهب يتناقص حتى لم يبق منها في وقتنا هذا سوى المذاهب الفقهية الأربعة. ويقدِّرون أن الفترة التي اتضحت فيها معالم هذه المذاهب الأربعة هي أواخر القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي[*]. ويقول المقريزي إن هذه العملية بدأت في عام ٦٦٥هـ/ ١٢٦٧م عندما تم تعيين أربعة قضاة فقط في القاهرة ينتسبون إلى هذه المذاهب الأربعة، مع استبعاد جميع المذاهب الأخرى[٤]. وقد تبنى هذا الرأي شاخت عندما حدد حوالي عام ٧٠٠هـ/ ١٣٩٩م[٥] على وجه التقريب تاريخًا لاستمرار بقاء مذاهب الفقه السُّنية الأربعة.

والمذاهب الفقهية «الشخصية» الأربعة التي استمرت بعد اختفاء المذاهب الأخرى هي: مذهب أبي حنيفة (ت ١٥٠هـ/ ٧٦٧م)، ومالك (ت١٧٩هـ/ ٧٩٥م)، والشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م)، وابن حنبل (ت٢٤١هـ/ ٨٥٥م). وسُمِّيت هذه المذاهب بأسماء مؤسسيها: المذهب الحنفي، والمذهب المالكي، والمذهب الشافعي، والمذهب الحنبلي. وقد انبثق المذهبان الأولان عن مذاهب الفقه القديمة ذات السمة الجغرافية. ومن بين المذاهب الشخصية التي كانت معروفة قديمًا، ولم يعد لها وجود الآن، مذهب الأوزاعي (ت١٥٧هـ/ ٧٧٤م) ومذهب سفيان الثوري (ت١٦١هـ/ ٧٧٨م)، وكلاهما من سوريا[**].

أما المدارس الفقهية التي ظهرت مذاهبَ شخصية من البداية فلم يستمر منها سوى مذهبي الشافعي وابن حنبل. وكانت هناك مذاهب أخرى مشهورة وهي مذهب الثوري، على اسم أبي ثور (ت ٢٤٠هـ/ ٨٥٤م) والمذهب الظاهري، وسُمِّي باسم داود بن خلف الظاهري (ت٢٦٩هـ/ ٨٨٢م) والمذهب الجَرِيري المسمى على اسم ابن جرير الطبري، المؤرخ والفقيه

(*) هذه المقالة تنقصها الدقة، فقد اتضحت معالم المذاهب الفقهية الأربعة منذ القرن الرابع الهجري، بل إن بعضها ظهر قبل هذا بكثير مثل المذهب الحنفي، والمذهب المالكي. بل إن المؤلف نقل في ص٧ ما يعارض كلامه السابق. انظر عبارة المقريزي في نصها ص١٠. (المراجعان).

(**) الأصل أن سفيان الثوري كوفي وليس شاميًا. (الناشر)

المشهور (ت ٣١٠/ ٩٢٣م). وكان هناك أيضًا مذهبان شخصيان مشهوران وهما متفرعان من مذاهب شخصية أخرى، هما مذهب أبي يوسف(*) (١٨١هـ/ ٧٩٧م) وهو من أتباع أبي حنيفة(٦)، ومذهب ابن حزم (ت٤٥٦/ ١٠٦٤م) وهو من أتباع داود الظاهري(٧).

فلماذا تضاءل عدد هذه المذاهب إلى أربعة فقط بعد ذلك التكاثر والانتشار الواسع النطاق؟ ولماذا استقر عددها عند أربعة؟ ولماذا كان المذهب الحنبلي آخر ما بقي منها وليس المذهب الظاهري أو المذهب الجَرِيري؟

٤) العلاقة بين المذاهب الفقهية وحركات علم الكلام

تُصنِّف بعض المصادر التاريخية المذاهب الفقهية حسب التعابير والاصطلاحات التي تُطلق على حركات المتكلمين؛ فقد صنفوا هذه المذاهب إلى سلفيين traditionalist والاسم الذي يطلق عليهم: «أهل الحديث»، وعقليين rationalist، ويقال لهم «أهل الرأي»، أو تحت أسماء مختلفة مشتقة من هذه الاصطلاحات، وهي: «أصحاب الحديث» و«أصحاب الرأي». وإضافة إلى اصطلاح «أهل الرأي»(**) أو «أصحاب الرأي» الذي يُوصَف به العقليون فإنهم كانوا يوصفون بعبارات أخرى مثل «أهل الكلام»(***) و«أهل النظر» و«أهل القياس».

ولا تتفق المصادر في تصنيفها للمذاهب الفقهية الشخصية تحت وصف أو آخر من هذه الأوصاف الاصطلاحية: «أصحاب الحديث» أو «أصحاب الرأي». فقد ذكر ابن قتيبة(****) (ت٢٧٦هـ/ ٨٨٩م)(٨) جميع الأشخاص الذين سميت بأسمائهم المذاهب الفقهية، فيما عدا أحمد بن حنبل، على أنهم ينتسبون لحركة أصحاب الرأي العقلية، وعندما يتعرض لأصحاب الحديث أو المحدثين، يذكر المحدثين بصفتهم الفردية فحسب. وعلى العكس من ذلك، نجد المقدسي، الجغرافي الذي عاش في القرن العاشر الميلادي،

(*) ليس هذا صحيحًا، فأبو يوسف ليس صاحب مذهب. (المراجعان).

(**) هذا التقسيم غير صحيح، فأهل الرأي من أهل السنة بل من أئمة أهل السنة. (المراجعان).

(***) هذه التسمية لها علاقة بعلم العقيدة، وليست لها علاقة بالمدارس أو المذاهب الفقهية. (المراجعان).

(****) ابن قتيبة الدينوري (٨٢٨هـ- ٨٨٩م) ولد في الكوفة وعاش وعلم في بغداد وتولى القضاء في دينور. له «أدب الكاتب» و«عيون الأخبار». طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة، ص٦٨٤ هامش ٤.

يُعد أتباع أحمد بن حنبل، إضافة إلى أتباع الأوزاعي (ت١٥٠٧هـ/ ٧٧٤م) وابن المنذر (ت٢٣٦هـ/ ٨٥٠م) واسحاق بن راهُوْيَه(*) (ت٢٣٨هـ/ ٨٥٢م) من أصحاب الحديث كما لو كانوا لا ينتمون إلى مذاهب الفقه، وهي الصفة التي أورد تحتها الأحناف والمالكية والظاهرية(٩). وفي موضع آخر من نفس الكتاب(**)، يذكر المقدسي الشافعية، بعكس الأحناف، على أنهم من أصحاب الحديث(١٠). ومع ذلك نجد فقرة أخرى للكاتب(١١) تصف الشافعي وأبا حنيفة بأنهما من أصحاب الرأي، على نقيض أحمد بن حنبل.

ويصنف الشهرستاني مالكًا والشافعي وأحمد بن حنبل وداود بن خلف على أنهم من أصحاب الحديث، بينما يُعد مذهب أبي حنيفة فقط ضمن أصحاب الرأي(١٢) ويعتمد ابن خلدون أيضًا هذا التصنيف وإن كان يضع داود بن خلف على رأس فئة ثالثة منفردة(١٣).

ويصف ابن النديم (عاش في ٣٣٧هـ/ ٩٨٧م)(١٤) والمقدسي (عاش في ٣٧٥هـ/ ٩٨٥م)(١٥) أتباع ابن حنبل والأوزاعي والثوري بأنهم أهم المذاهب الفقهية من بين أصحاب الحديث. وكانت مذاهب الفقه التي ذكرت في بداية القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي هي مذاهب: الشافعي والمالكي والثوري والحنفي والظاهري طبقًا لما رواه السبكي(١٦). أما في نهاية ذلك القرن فكانت المذاهب، طبقًا لما رواه المقدسي(١٧)، هي مذاهب: الحنفي والمالكي والشافعي والظاهري، ولم تذكر هذه المصادر الحنابلة على أنهم يمثلون مذهبًا فقهيًا.

٥) إجابات غير شافية

سبق ذكر بعض الأسباب لتفسير بقاء مذاهب معينة واختفاء مذاهب أخرى، فذكر منها سنوك هيرجرونج Snouck Hurgronje الموقع الجغرافي الاستراتيجي ورضا الحاكم عن أنهما من العوامل التي ساعدت على بقاء المذاهب واستمرارها. وأيده في هذا الرأي كُتَّاب

(*) إسحاق بن راهويه: إسحاق بن إبراهيم بن مخلد الحنظلي التميمي المروزي، أبو يعقوب ابن راهُوْيَه: عالم خراسان في عصره. من سكان مرو (قاعدة خراسان) وهو أحد كبار الحفَّاظ. طاف جميع البلاد لجمع الحديث وأخذ عنه الإمام أحمد بن حنبل والبخاري ومسلم والترمذي والنسائي. وكان إسحاق ثقة في الحديث. الأعلام للزركلي، ج١، ص٢٨٤.

(**) «أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم».

آخرون من بينهم جوزيف شاخت Joseph Schacht . ويمضي سنوك هيرجرونج إلى أبعد من ذلك فيحدد سنة ٥٠٠هـ (١١٠٦م) تاريخًا تقريبًا لظهور مذاهب الفقه السنية الأربعة. في حين نجد شاخت يحدد سنة ٧٠٠هـ/ ١٣٠٠م تاريخًا تقديريًا لظهور هذه المذاهب و«لإغلاق باب الاجتهاد».

ومن المستحيل بطبيعة الحال تحديد التاريخ الذي تأسس فيه مذهب من المذاهب، كما أنه من المستحيل أيضًا تحديد تاريخ معين لاختفائه. فكما أنه لم يصدر مطلقًا قرار بتأسيس المذهب فكذلك لم يصدر إطلاقًا قرار بإلغائه. ويعني لفظ «مذهب» في اللغة العادية طريقًا أو اتجاهًا للسير، أما من الناحية الفنية فمعناه «رأي» أو «نظرية». والنظرية لابد من الدفاع عنها بالحجة والدليل لكي تبقى وتستمر. ولقد أثنى الشافعي على أبي الحارث الليث(*) بأنه واحد من الفقهاء العظام، واصفًا مذهبه بأنه مذهب قوي كان من المكن أن يدوم ويبقى لولا أنه لم يلق مساندة من تلاميذه، أو على حد تعبيره: «إن أصحابه لم يقوموا به». ولذلك فإنه لا يمكن تحديد هذه التواريخ إلا بشكل تقريبي فقط. وقد مات آخر ممثل للمذهب الظاهري في بغداد حوالي ٤٧٥هـ/ ١٠٨٢م، ومعنى ذلك أن هذا المذهب كان قد فقد أهميته قبل ذلك بفترة من الزمن، فالمذاهب لا تختفي فجأة، وإنما تموت موتًا بطيئًا عندما يتناقص عدد المدافعين عنها حتى لا يبقى منهم من لديه القدرة على الدفاع عن مبادئ وعقائد الممثلين المعترف بهم للمذهب.

وكثيرًا ما يذكر كُتَّاب تراجم الفقهاء أن فقيهًا معينًا كان له الفضل في إدخال مبادئ مذهبه إلى منطقة ما. ولكن الأمر يتطلب أكثر من فقيه واحد لتحقيق ذلك بنجاح؛ لأنه لا يكفي مجرد جلب مبادئ المذهب والإتيان بها، وإنما يلزم أيضًا لكي يكتب لها البقاء والاستمرار تعهدها بالدفاع عنها ضد المبادئ المنافسة، والعمل على نشرها وترويجها عن طريق التدريس وإصدار الفتاوي.

(*) يقصد المؤلف «أبا الحارث الليث بن سعد» (ت ١٧٥هـ/ ٧٩١م) الذي أثنى عليه الشافعي بقوله: «الليث أفقه من مالك، إلا أن أصحابه لم يقوموا به». وهو الليث بن سعد بن عبد الرحمن الفهمي: بالولاء، أبو الحارث: إمام أهل مصر في عصره، حديثًا وفقهًا. الأعلام للزركلي، ج٦، ص١١٥.

ومن ذلك ما يُقال من أن زياد بن عبد الرحمن، المعروف يشطبون (ت١٩٣هـ/ ٨٠٩م)، كان «أول من أدخل فقه مالك الأندلس». كما يقال عن آخرين إنهم «نشروا» فقه مذاهبهم مثلما فعل سُحنون(*) (ت٢٤٠هـ/ ٨٥٤م) في شمال أفريقيا الذي يقال بشأنه: «عنه انتشر فقه مالك في المغرب»[١٨]، ومثلما قيل عن القاضي سليمان بن سالم أحد تلاميذ سُحنون في صقلية: «عنه انتشر الفقه بصقلية»[١٩]، وكما يقال إن أبا حامد الإسفراييني(**) (ت٤٠٤هـ/ ١٠١٥م): «طَبَّق الأرض بالأصحاب»[٢٠]، أو إنهم نشروا مبادئ المذهب عن طريق التدريس[٢١].

وبعد أن تحدث الشيرازى عن إسحاق بن رَاهُوْيَه أردف بقول: «ثم انتهى الفقه بعد ذلك في جميع البلاد التي انتهى إليها الإسلام إلى أصحاب الشافعي وأبي حنيفة ومالك وأحمد وداود، رحمهم الله تعالى وانتشر عنهم الفقه في الآفاق وقام بنصرة أئمة يُنسَبون إليهم وينصرون أقوالهم»[٢٢]. وهكذا نجد الشيرازى يشدد على أهمية استمرار نشاط الفقهاء ومناصرتهم لمذاهب الأئمة الذين كانوا ينتسبون إليهم.

ومن الثابت أن الشافعي كان يدرك تمامًا أهمية أصحابه في نشر مذهبه، فقد روى عنه أنه قال عن المزني(***) (ت٢٦٤هـ/ ٨٧٨م) إنه «ناصر مذهبي»[٢٣]، وعن الربيع بن سليمان(****) (ت ٢٧٠هـ/ ٨٨٣م) إنه «راويتي»[٢٤]، وعن البويطي»(*****)

(*) سحنون، عبد السلام: فقيه مالكي من الكبار، ولد في القيروان وولي القضاء بها إلى أن مات. له «المدونة الكبرى» في مذهب الإمام مالك. المنجد في الأعلام، ط١٢، ١٩٧٦، ص٣٥١.

(**) أبو حامد الإسفراييني: أحمد بن محمد بن أحمد الإسفراييني، أبو حامد: من أعلام الشافعية. ولد في اسفراين (بالقرب من نيسابور) ورحل إلى بغداد، فتفقه فيها وعظمت مكانته، وألف كتبًا منها مطول في «أصول الفقه» ومختصر في الفقه سماه «الرونق». وتوفي ببغداد. الأعلام للزركلي، ج١، ص٢٠٣.

(***) المزني: إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل، أبو إبراهيم المزني: صاحب الإمام الشافعي. من أهل مصر. كان زاهدًا عالمًا مجتهدًا قوي الحجة. وهو إمام الشافعيين. من كتبه «الجامع الكبير» و«المختصر». نسبته إلى مزينة من مضر. قال الشافعي: المزني ناصر مذهبي. وقال في قوة حجته: لو ناظر الشيطان لغلبه. الأعلام للزركلي، ج١، ص٢٢٧.

(****) أبو محمد الربيع بن سليمان بن عبد الجبار بن كامل، المرادي بالولاء، المؤذن، المصري، صاحب الإمام الشافعي، وهو الذي روى أكثر كتبه. قال الشافعي في حقه: الربيع راويتي. وفيات الأعيان، ج٢، ص٥٢.

(*****) البويطي: أبو يعقوب يوسف بن يحيى، المصري، البويطي، الشافعي، صاحب الإمام الشافعي. =

(ت٢٣١هـ/ ٨٤٦م) إنه «لساني»[٢٥]. وأما الأنماطي (ت٢٨٨هـ/ ٩٠١م)، وهو تلميذ اثنين من تلاميذ الشافعي هما المزني والربيع، فيقال إنه كان له الفضل في نجاح مؤلفات الشافعي في بغداد[٢٦]. ويُقال إن ابن سريج[*] (ت٣٠٦هـ/ ٩١٨م) قام بنصرة مذهب الشافعي... ورد على المخالفين[٢٧]. وكذلك فعل تلاميذ المروزي[**] (ت٣٤٠هـ/ ٩٥١م) الذين قيل عنهم: «انتشر الفقه عن أصحابه في البلاد»[٢٨].

ومن هنا فإن القول بأن مذهبًا ما استمر لأنه كان يحظى بمشايعة الحاكم أشبه بوضع العربة أمام الحصان؛ فقد كان الأمراء سياسيين عمليين يولون تأييدهم لما يحقق مصلحتهم الكبرى، فكانوا ينصرون ويؤيدون مراكز القوة القائمة بالفعل.

ومن جهة أخرى، فإن القول بأن الموقع الجغرافي كانت له أهميته في هذا الشأن معناه أننا قد وقعنا مرة أخرى فريسة للاصطلاحات التي نألفها. إن مفهومنا عن المدرسة الفقهية أنها شيء يوجد في مكان ما كما لو كانت كيانًا له وجود فعلي، مع أننا نعرف على وجه اليقين أنه على الرغم من أن مذاهب الفقه تُعرَف في مراحلها الأولى بأسماء جغرافية فإنها أصبحت تسمى فيما بعد بأسماء أشخاص. ولم يكن هناك ما يحول بين المناصرين لمذهب شخصي وبين الانتقال من مكان إلى آخر؛ ولقد كان طالب العلم في الإسلام، من هذه الناحية، أفضل حالاً بكثير من نظيره في الغرب اللاتيني، ذلك أنه كان في وسعه -على

= البويطي نسبة إلى بويط وهي قرية من أعمال الصعيد الأدنى من ديار مصر. صاحب الإمام الشافعي، وقام مقامه في الدرس بعد وفاته. حمل في أيام الواثق بالله من مصر إلى بغداد في مدة المحنة، وأريد على القول بخلق القرآن فامتنع من الإجابة إلى ذلك، فحبس ببغداد، ولم يزل في السجن والقيد حتى مات. وفيات الأعيان، ج٦، ص٦٢.

(*) أحمد بن عمر بن سريج البغدادي، أبو العباس. فقيه الشافعية في عصره. مولده ووفاته في بغداد. له نحو ٤٠٠ مصنف. ولي القضاء بشيراز وقام بنصرة المذهب الشافعي فنشره في أكثر الآفاق حتى قيل: «بعث الله عمر ابن عبد العزيز على رأس المائة من الهجرة فأظهر السنة وأمات البدعة، ومن الله في المائة الثانية بالإمام الشافعي فأحيا السنة وأخفى البدعة، ومن بابن سريج في المائة الثالثة فنصر السنن وخذل البدع». الأعلام للزركلي، ج١، ص١٧٨- ١٧٩.

(**) المروزي: محمد بن نصر، فقيه شافعي من الكبار. ولد في بغداد. نشأ في نيسابور وفيها توفي. كان من أعلم الناس باختلاف الصحابة والتابعين فمن بعدهم بالأحكام. له «القسامة» وهو أحسن ما كتب في الفقه. المجد في الأعلام، ط١٢، ١٩٧٦، ص٦٥٧.

عكس نظيره الغربي - أن ينتقل من مدينة إلى أخرى ومن قُطر لآخر دون أن يفقد جنسيته أو رعويته؛ لأنه إنما ينتمي بحكم ديانته، فلم تكن توجد في أرض الإسلام دول مدائن تتمتع بالاستقلال والسيادة.

وقد استُنبطت حجة الموقع الجغرافي من بعض تعليقات المقدسي، الذي عاش في القرن العاشر الميلادي. ولما كان المقدسي على علم تام بحرية السفر في بلاد الإسلام فإننا يجب أن نفهم تعليقاته في سياق مختلف؛ وهو أنه لو كانت آراء الأوزاعي (الذي كان يعرض حالته على سبيل التمثيل) قد وجد من يدافع عنها في المكان الذي كان من الممكن أن تنتشر فيه أوسع انتشار لاستمر مذهبه ولم ينقرض. فإذا كان مذهب الأوزاعي لم يستمر، فما ذاك إلا لأنه لم يكن له عدد كاف من الأتباع، أو لأن أصحابه لم يبذلوا جهدهم لمناصرته وتأييده على حد تعبير الشافعي وهو يتحدث عن أبي الحارث الليث(*) (ت١٧٥هـ/ ٧٩٢م)[٢٩].

أما عن تبلور مذاهب الفقه السنية في شكلها النهائي، فإن الفقرة التي وردت في تاريخ المقريزي، والتي رددها جوزيف شاخت، تحدد عام ٦٦٥هـ لبدء عملية التقلص والتبلور. وقد جاء في هذه الفقرة ما نصه:

فلما كانت سلطنة[٣٠] الملك الظاهر بيبرس البندقداري ولي بمصر والقاهرة أربعة قضاة وهم شافعي ومالكي وحنفي وحنبلي. واستمر ذلك من سنة خمس وستين وستمائة حتى لم يبق في مجموع أمصار الإسلام مذهب يعرف من مذاهب أهل الإسلام سوى هذه المذاهب الأربعة وعقيدة الأشعري، وعملت لأهلها المدارس والخوانك(**) والزوايا والرُبُط في سائر ممالك الإسلام، وعُودي من تمذهب بغيرها أنكر عليه. ولم يُولَّ قاض ولا قُبلت شهادة أحد، ولا قُدِّم للخطابة والإمامة والتدريس أحدٌ ما لم يكن مقلداً لأحد هذه المذاهب، وأفتى فقهاء هذه الأمصار في طول هذه المدة بوجوب اتباع هذه المذاهب وتحريم ما عداها. والعمل على هذا إلى اليوم[٣١].

(*) أبو الحارث الليث بن سعد.

(**) هكذا وردت عبد المقريزي. والمفرد «خانقاه» وتجمع على «خوانق» و«خوانك».

ويبدو أن المقريزي، الذي امتدت حياته عبر القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين (٧٦٦- ٨٤٥هـ/ ١٣٦٤- ١٤٤٢م)، قد غاب عنه أن هذه المذاهب الفقهية الأربعة كانت قد استقرت بالفعل باعتبارها المذاهب الوحيدة التي بقيت بعد اختفاء ما عداها من المذاهب الأخرى في وقت سابق في بلاد أخرى. فقبل ذلك الحين كان الخليفة الناصر[٣٢] في بغداد قد قصر تعيين القضاة على أتباع هذه المذاهب الأربعة، وبعده كانت هذه المذاهب الفقهية الأربعة ذاتها هي الـمُمثَّلة في المدرسة المستنصرية في بغداد التي أنشأها الخليفة المستنصر بالله عام ٦٣١هـ/ ١٢٣٧م[٤٤]. والواقع أن كلاً من الخليفة والسلطان عندما فعلا ذلك إنما كان يؤكدان أمرًا واقعًا ليس إلا؛ فلم يكن بوسع أي منهما أن يتصرف في أمر أجمعت عليه الأمة، حيث إن الاقتصار على المذاهب الأربعة كان قد أصبح مسألة متفقًا عليها قبل قرن من تولي الناصر للخلافة؛ لأن آخر من كان يمثل المذهب الظاهري توفي حوالي عام ٤٧٥هـ/ ١٠٨٢م- على نحو ما أشرنا أنفًا- مسجلاً بذلك اختفاء ذلك المذهب من الساحة الثقافية للإسلام[٣٤].

٦) مفتاح فهم ظاهرة المذاهب

في تصوري أن مفتاح فهم ظاهرة المذاهب الفقهية في الإسلام يكمن في التفاعل بين الفقه وأهل الحديث. وسنعثر على هذا المفتاح في الصراع الذي نشب بين فقه أهل الحديث وعقلانية أهل الكلام، وهو الصراع الذي بلغ ذروته في التحقيق التعسفي الذي أجرى مع ابن حنبل والذي يعرف «بالمحنة الكبرى». وإضافة إلى ذلك يجب البحث عن هذا المفتاح في بغداد، المركز الثقافي للعالم الإسلامي.

ولسوف نفهم نشأة المذاهب حق الفهم عندما نضع في الاعتبار الحقائق التي تتعلق بتطور دراسة الحديث والفقه، فسنجد في تاريخ هذا التطور مرحلتين غاية في الأهمية وتتعلَّقان بالمذهبين الأخيرين من المذاهب الأربعة التي كتب لها البقاء، وهما مذهب الشافعي ومذهب أحمد بن حنبل؛ الشافعي لقدرته على الاستنتاج، وحجته في الفقه، وابن حنبل بسبب صموده البطولي أمام المحنة الكبرى. ولا حاجة بنا في هذا المقام للتركيز على إنجازات الشافعي التي تناولها شاخت بإسهاب، فعن طريق الشافعي ساد رأي أهل الحديث

على رأي المذاهب الأولى، بمعنى أنه استبدل السنة النبوية بالأعراف السائدة في مدينة معينة.

غير أن المعركة الفاصلة ستأتي بعد ذلك بين أهل الكلام، المعتزلة العقلانيين، وأهل الحديث. فإنه يلاحظ أن هاتين الفئتين كانت بينهما خصومة شديدة في زمن الشافعي، ولم يفقد العقليون أهميتهم بعد وفاة الشافعي، بل على العكس من ذلك كانت قوتهم السياسية آخذة في الازدياد. والواقع أنه عندما توفى الشافعي في عام ٢٠٤هـ/ ٨٢٠م كان مذهب الاعتزال قد بلغ أوج نفوذه السياسي أثناء خلافة المأمون، وهي الفترة التي شهدت حركة الترجمة الكبرى للمؤلفات الإغريقية في الفلسفة والعلوم، وكانت أيضًا فترة المحنة الكبرى التي لعب المعتزلة الدور الرئيسي فيها والتي أقامت عهدًا من الإرهاب في فترات حكم الخلفاء الأربعة: المأمون، والمعتصم، والواثق، والمتوكل. ولم يتوقف الإرهاب إلا في السنة الثانية من فترة خلافة المتوكل. ومنذ ذلك التاريخ فصاعدًا انتهى مذهب الاعتزال كقوة سياسية وبدأ أهل السنة يسودون على القوى العقلية. وكان بطل الحركة السلفية هو أحمد بن حنبل الذي صمد أمام الاضطهاد بالصبر والعزيمة والإصرار، وقد استنفدت حركة المعتزلة قواها السياسية أمام المقاومة السلبية لهذا الرجل التقي الورع -ولم تسترجع نفوذها السياسي بعد ذلك مطلقًا.

ويظهر الصراع بين الفئتين المتخاصمتين واضحًا عندما تتحول المذاهب الفقهية عن صفتها الجغرافية إلى السمة الشخصية، لأن تحول هذه المدارس إلى مذاهب فقهية تتسمى بأسماء الأشخاص هو دليل في حد ذاته على الدعوة لحشد أهل السنة اقتداءً بالنبي ﷺ وأصحابه؛ فمثلما كان النبي إمامًا لأتباعه كذلك كان كل مذهب يتألف من إمام وأصحابه. وكان معيار الإمامة هو القبول العام للفقيه صاحب الحظ الوافر من العلم بالشريعة الإسلامية.

وبهذه الطريقة تحقق انتشار المذاهب الشخصية التي كان لكل منها إمامها. وكانت المذاهب الثلاث الأولى من بين المذاهب الأربع التي بقيت قد ظهرت قبل المحنة. وإذا كانت المذاهب العديدة الأخرى قد اندثرت فلم يكن ذلك بسبب نقص في العلم الشرعي عند

أئمتها وإنما يرجع السبب في رأيي إلى الحركة الطبيعية من جانب أهل السنة لتوحيد صفوفهم كي يقفوا جبهة واحدة أمام خصمهم اللدود، وهو المذهب العقلي.

وفي نفس الوقت الذي نشأ فيه مذهب ابن حنبل ظهرت مذاهب شخصية أخرى استمرت فترات مختلفة من الزمن ثم اندثرت، وكان من أبرزها مذهبا داود الظاهري وابن جرير الطبري. وقبل أن ينصرم القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي كان كلا المذهبين قد انقرض من بغداد، بينما بقي المذهب الحنبلي واستمر برغم تهجم ابن جرير الطبري إمام المذهب الجريري، ذلك المؤرخ العظيم الذي لم يعترف بأحمد بن حنبل فقيهًا، وإن كان قد أخفق في هذه الدعوى(*). وبغض النظر عما إذا كانت انتقادات ابن جرير تستند أو لا تستند إلى مبررات كافية، فإن العلم الشرعي (الفقه) لم يكن هو موضوع النزاع، لأن المذهب الحنبلي لم يظهر نتيجة لموقف فقهي اتخذه إمام المذهب، بل نتيجة لموقفه السلفي في علم الكلام(**)، والذي اتخذه في مواجهة مبدأ الاعتزال العقلي في مسألة خلق القرآن. فقد أصر ابن حنبل على أن القرآن كلام الله غير مخلوق، خلافًا لما كان يدعو إليه المعتزلة. وقد ظل هذا المبدأ يمثل المعتقد التقليدي الذي لا يحيد عنه أهل السنة في الإسلام. ولقد ورد مبدأ أن القرآن كلام الله غير مخلوق ضمن مبادئ «الاعتقاد» التي صدرت باسم الخليفة القادر بالله (خلافته: ٣٨١-٤٢٢هـ/ ٩٩١- ١٠٣١م) والخليفة القائم بالله (خلافته: ٤٢٢- ٤٦٧هـ/ ١٠٣١- ١٠٧٥م) في العقود الأولى من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وكان مذهب ابن حنبل وفيًا لأصول نشأته، فهو مذهب في علم الكلام والفقه معًا(***)، وهو المذهب الوحيد الذي احتفظ بهذه الصفة المزدوجة في الإسلام.

(*) انظر، لتحقيق كائنة الطبري مع الحنابلة وتوجيهها، المدخل المفصَّل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، بكر بن عبد الله أبو زيد، ٣٦١/ ١/ ١٦٨. (الناشر)

(**) المذهب الفقهي للإمام أحمد بن حنبل لا علاقة له -من حيث النشأة- بموقفه من المحنة وما جرى فيها. (الناشر)

(***) لم يزد الإمام أحمد في باب العقيدة على تقرير مذاهب السلف من قبله ونصرتها بالأدلة النقلية والعقلية. (الناشر.

وكان لهذا نتيجة واضحة جلية في التاريخ الديني للإسلام. فالإسلام يمثل أولاً وقبل كل شيء حكم القانون NOMOCRACY. وتتجلى عبقريته وصفته المميزة في أروع صورها في شريعته، وهذه الشريعة هي مصدر الشرعية للصور الأخرى التي أفرزتها عبقريته ونبوغه. ولقد اضطر أهل السنة أنفسهم لإيجاد وسيلة للتعبير عن معتقداتهم في المذاهب الفقهية، وكان المذهب الحنبلي هو الشكل النهائي لانتصارهم؛ فالقانون في الإسلام -وهو قوة محافظة دائمًا- هو أداة المشروعية وأداة التوسط والاعتدال، لأن القانون لابد له أن يعتمد على كل من السلطة والمنطق. وقد حاولت الحركات المختلفة اكتساب الشرعية عن طريق الارتباط بأحد المذاهب الفقهية، ومن ذلك ما حاوله المعتزلة الذين تسللوا إلى صفوف المذهب الحنفي، والأشاعرة الذين تسللوا إلى صفوف الشافعية[٣٥](*).

ولما كانت الشريعة الإسلامية شريعة التوسط والاعتدال، فقد ربطت اتجاه التطور التقليدي لمذاهبها باتجاه الحنابلة، بحيث استبعد المذهب الظاهري في آخر الأمر بعد أن تطرف في نزعته السلفية برفضه قبول مبدأ القياس[٣٦]. ومع نهاية الربع الثالث من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي كان ذلك المذهب قد انقرض من بغداد[٣٧]. ومعنى ذلك أنه كان قد فقد فاعليته في تلك المدينة قبل ذلك بوقت طويل. غير أن المغزي الذي يدل عليه ظهور المذهب الظاهري أن حركة أهل السنة كانت تزداد تطرفًا في نزعتها المحافظة؛ لأن هذا المذهب يمثل اندفاع حركة أهل الحديث بأقصى عنفوانها، مثلما يدل اندثاره على فاعلية الشريعة باعتبارها عامل اعتدال وتوسط. أما عن المذهب الجَريري، فربما يرجع سبب انقراضه إلى انتقاد مؤسسه لأحمد بن حنبل عندما نعته بأنه مُحَدِّث وليس

(*) المؤلف هاهنا يفصل بين ما لا فصل فيه، فليست الأشعرية طائفة منفصلة عن الشافعية أو المالكية وليست المعتزلة بمنفصلة عن الحنفية، بل تدخلت الأصول الأشعرية بأصول الشافعية وكذلك الأمر بالنسبة للمعتزلة، ولم يحدث ما زعمه المؤلف من أن انتساب بعض الطوائف الكلامية إلى مذاهب فقهية كان الغرض منه التستر بشرعية معترف بها.

ثم إن قصر الأشعرية على الانتساب إلى الشافعية وكذلك المعتزلة مع المذهب الحنفي؛ كل ذلك فيه نظر فالقاضي عبد الجبار قاضي قضاة المعتزلة كان شافعيًا وطائفة من أحناف بخارى وبلاد ما وراء النهر كانوا ماتريديه وهم صنو الأشعرية. (الناشر)

فقيهًا. فلعل ذلك قد أثار شكوك فقهاء السنة من أن المذهب الجَرِيري قد يتطور في اتجاه الحركة العقلية المعادية لأهل الحديث(*).

وقد انتصرت حركة أهل الحديث المعتدلة وبلورت شكلها النهائي، سواء في مجال الفقه أو الكلام، بتأسيس المذهب الحنبلي. وعندما اندثرت المذاهب التي ظهرت في ذلك العصر برز المذهب الحنبلي باعتباره خاتم المذاهب الفقهية.

وبذلك فإن المذاهب التي حظيت بالقبول بإجماع الأمة كانت تعتبر كلها سُنِّية على حد سواء. وقد استقرت سلطة التعليم بأيدي أساتذة الفقه وكل منهم يعمل بأسلوبه الخاص، في حين كان المذهب بمثابة مظلة السنة أو أداة المشروعية التي كان يسعى للاحتماء بها كل من يطمح إلى اكتساب طابع الشرعية.

إن انتصار أهل الحديث في أعقاب فشل المحنة التي أثارها العقليون، قد حدد الاتجاه الذي سرعان ما سارت فيه معاهد التعليم الإسلامية. إذ قامت هذه المؤسسات التعليمية لتجسد مُثُل وغايات أهل السنة وفي مقدمتها سيادة الشريعة.

(*) هذا التفسير لا دليل عليه بل شأن مذهبي داود وابن جرير شأن عامة المذاهب التي اندثرت وقتئذ لأسباب غير ذلك. ولا أدل على ذلك من أن فقهاء الشافعية -وهم من جملة مدرسة الحديث- هم من تصدوا إلى المذهب الظاهري في المشرق وفقهاء المالكية -وعلى رأسهم أبو الوليد الباجي- هم من تصدوا للظاهرية في المغرب وقت ظهور ابن حزم فيه. (الناشر)

ثانيًا: تصنيف معاهد العلم

١- ملاحظات عامة

كانت المدرسة في العهد الأول للإسلام هي مؤسسة التعليم الأولى بلا منازع من حيث إنها كانت تكرس جهدها أساسًا لدراسة الفقه الإسلامي، وهو درة العلوم الإسلامية كلها. وقد نشأت المدرسة تطورت من خلال المسجد الذي استمر استعماله في تدريس العلوم الإسلامية المختلفة ومن بينها علم الفقه. وكان في مقدور مُؤسِّس المسجد أن يخصصه لتدريس أي علم من هذه العلوم حسب رغبته. أما المدرسة فإنها، على خلاف ذلك، كانت تُكرَّس أساسًا لتدريس الفقه في حين كانت العلوم الأخرى تدرس باعتبارها مواد مساعدة(٣٨).

ونظرًا للدور البارز الذي قامت به المدرسة في الإسلام فإن تاريخ مؤسسات التعليم ومعاهد العلم المختلفة يمكن تقسيمه إلى عهدين: عهد ما قبل المدرسة، وعهد ما بعد المدرسة. وكان هناك في بادئ الأمر فصل بين العلوم الإسلامية وما يسمى «العلوم الدخيلة»، ولهذا فإن المعاهد التي كانت قائمة في فترة ما قبل المدرسة يمكن تقسيمها أيضًا إلى المعاهد التي تدرس العلوم الدخيلة وتلك التي تُستَبعد منها هذه العلوم. وكانت معاهد ما قبل المدرسة التي لا تدرس بها العلوم الدخيلة هي الجوامع بحلقاتها والمساجد. أما المعاهد التي كانت تدرس بها العلوم الدخيلة فكانت المعاهد المختلفة التي كانت تلحق بأسمائها مثل هذه الألفاظ: دار، بيت، خزانة -وهي مكتبات أساسًا- وكذلك المستشفيات والمارستانات، المشتقة من لفظة «بيمارستان» الفارسية. أما المدرسة ذاتها، والتي لم تكن تدرس بها العلوم الدخيلة، فقد نشأت إما بدون مسجد مُلحق بها، أو قد

---

(١) هناك استثناء من هذه القاعدة العامة ظهر فيما بعد، في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي في كتاب النعيمي عن مدارس دمشق حيث خصصت ثلاث مدارس لدراسة الطب وهي: ١- المدرسة الدخورية، أنشت في ٦٢١هـ/ ١٢٢٤م؛ ٢- المدرسة الدنيسيرية التي أنشأها الطبيب/ الفقيه الشافعي عماد الدين الدنيسيري (ت٦٨٦هـ/ ١٢٨٧م)؛ ٣- المدرسة اللبودية النجمية، وأنشأها في ٦٦٤هـ/ ١٢٦٦م نجم الدين بن اللبودي الذي ألف كتابًا في الطب على طريقة النظر الخاصة بالفقهاء؛ انظر: Methad, 659

يُلحَق بها مسجد سواء أكان من فئة المساجد العادية أم من فئة الجوامع الكبيرة. وقد انتشر النوع الثاني بصفة خاصة في مصر وبقية أنحاء شمال أفريقيا.

ومع ظهور المدرسة بدأت المعاهد التي تدرس العلوم الدخيلة في الاندثار تدريجيًا إلى أن انقرضت بحلول القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، وهو القرن الذي عمدت فيه «دار الحديث» في دمشق -وهي مؤسسة تعليمية وثيقة الصلة بالمدرسة- إلى رفع مرتبة مدرس الحديث إلى مرتبة مدرس الفقه مع اتخاذها لاسم (الدار) في الوقت نفسه كما لو كانت تقصد بذلك توكيد انتصار أهل الحديث على بقايا معاهد العلم التي كانت تدرس العلوم الدخيلة وهي: دار العلم وما شابهها من مؤسسات تعليمية. وقد شهد القرن التالي نشأة «دار القرآن» التي كانت مخصصة للدراسات القرآنية، وإن كان يقال إن أحد هذه الدور[٣٩] أسس في دمشق حوالي عام ٤٠٠هـ.

كانت المعاهد الأخرى الشبيهة بالمدرسة هي الخوانق التي كانت تسمى في معظم الأحيان بالرُّبُط[*] أو بأسماء أخرى هي: الخَانْقَاه والزاوية والتربة. وقد ظهرت الرُّبُط كمعاهد تعليمية جنبًا إلى جنب مع المسجد لتعليم التصوف من خلال دراسة الحديث، ثم قرنت بين دراسة التصوف والفقه في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي.

ويمكن تقسيم هذه المعاهد التعليمية من وجهة نظر أخرى إلى: معاهد خاصة ومعاهد حرة. والمقصود بالمعاهد الخاصة: أنها كانت موقوفة على مذهب معين وكان الالتحاق بها مقصورًا على أصحاب ذلك المذهب. أما المعاهد الحرة فكان يُقبَل بها أصحاب جميع المذاهب، وإن كانت فئة المعاهد الخاصة تنطبق فقط على المعاهد التي تدرس الفقه وتشمل: المسجد عندما كان مخصصًا أساسًا لتدريس الفقه، والمدرسة. أما ما عداها من هذه المعاهد فكانت تعتبر من هذه الزاوية حرة غير مقصورة على فئة بعينها بحيث يلتحق بها أنصار أي مذهب من المذاهب. وهكذا كان حال الجوامع والمساجد المخصصة أساسًا لتدريس علوم أخرى غير الفقه، والمعاهد التي تدرس العلوم الدخيلة وأيضًا المارستانات والرُّبُط غير المتخصصة في تدريس الفقه.

(*) المفرد: رباط، وتجمع على ربط، ورباطات كما تجمع أيضًا «أربطة».

٢) معاهد ما قبل المدرسة

أ) معاهد لا تدرِّس العلوم الدخيلة

١ - اصطلاح «المجلس» وسيادة المسجد

كان المسجد أول معهد للعلم في الإسلام. ونجد في لفظة «مجلس» دليلاً لغويًا على ذلك. فقد استعمل هذا اللفظ في القرن الأول من تاريخ الإسلام للدلالة على القاعة التي يُدرس فيها الحديث: «خرج إلى مجلسه الذي كان يملي فيه الحديث»[٤٠]. كما كان هذا اللفظ يستعمل أيضًا للدلالة على الدرس أو المحاضرة ذاتها: «لم يُحدث إلا مجلسًا أو مجلسين»[٤١]، أو على مقعد المدرس أو وظيفته: «هو المقدم من أصحابه والذي جلس بعده في مجلسه»[٤٢]. وكذلك كان هذا اللفظ يعني أيضًا أهل المجلس[٤٣].

ولفظ «مجلس»، في علم الصرف، هو اسم مكان من الفعل «جلس» المرادف للفعل «قعد» في الاستعمال العام، وإن كان الصواب أن الفعل «قعد» معناه أن يجلس المرء عندما يكون واقفًا، في حين أن «جلس» معناه أن يجلس منتصبًا؛ فالمرء يجلس إذا كان راقدًا أو متكئًا أو ساجدًا. هذا، ولا تعوزنا النصوص التي جاء فيها أن المدرس قام أولاً بأداء الصلاة في المسجد ثم جلس لكي يدرس، وحيث جلس للتدريس فهو مجلسه للتدريس. وقد قال الخطيب البغدادي[*] (ت٤٦٣هـ/ ١٠٧١م) في كتابه عن تعليم الفقه وعنوانه «الفقيه والمتفقة» وهو يتحدث عن السلف الأولين: «ثم أتوا الجمعة وصلوا ركعتين ثم جلسوا يبحثون العلم والسنة»[٤٤].

ولذلك فإن مصطلح «مجلس» كان يعني في الأصل: الوضع الذي يتخذه المدرس للتدريس بعد أن يؤدي الصلاة أولاً في المسجد. وقد استُعمل بعد ذلك من باب التوسع للدلالة على كل الجلسات التي يحدث فيها نشاط تدريسي أو أي مناقشات علمية أخرى،

(*) أحمد بن علي بن ثابت البغدادي، أبو بكر المعروف بالخطيب: أحد الحفاظ المؤرخين المقدمين كان فصيح اللهجة عارفًا بالأدب، يقول الشعر، ولوعًا بالمطالعة والتأليف، ذكر ياقوت أسماء ٥٦ كتابًا من مصنفاته، من أفضلها «تاريخ بغداد» أربعة عشر مجلدًا، و«الكفاية في علم الرواية» في مصطلح الحديث، و«الفقيه والمتفقه» وغير ذلك. الأعلام للزركلي، ج١، ص١٦٦.

ثم للدلالة على ألوان أخرى من النشاط. وقد ذكر دوزي[٤٥] DOZY اصطلاحي «مجلس النظر» و«مجلس العلم» بمعنى: مكان اجتماع العلماء الذين يبحثون. وعلى الأخص كان «مجلس النظر» أو «مجلس المناظرة» يعني: مكان الاجتماع للمجادلة، أما «مجلس العلم» فهو اجتماع ينصرف عادة للمذاكرة حول الحديث، ومن باب التعميم، للمناقشات حول المسائل التي تتعلق بالمعارف الدينية أو العلمية. في حين كان اصطلاح «مجلس الحديث» يعني شيئًا واحدًا هو: مكان اللقاء لتدريس الحديث، أي حجرة الدراسة المخصصة لهذا الغرض. وكان اصطلاح «مجلس العلم» يستعمل كذلك للدلالة على الطب: «كان له مجلس علم للمشتغلين عليه بالطب»، كما قيل عن موفق الدين عبد العزيز السلمي (ت ٦٠٤هـ/ ١٢٠٧م) الطبيب والفقيه الدمشقي[٤٦].

و«مجلس الحكم» معناه المكان الذي يعقد فيه القاضي جلساته، أي قاعة المحكمة، و«مجلس الوعظ» هو مكان التذكير للعامة أو الخاصة، و«مجلس التدريس» هو مكان تعليم الفقه، أي حجرة الدراسة المستعملة لهذا الغرض، على نحو ما ورد في العبارة التالية في حديث أحد الكُتَّاب عن أبي سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي[*] (ت٣٦٨هـ/ ٩٧٨م) الذي يقول عنه المؤلف: «كان لا يخرج إلى مجلس الحكم ولا إلى مجلس التدريس في كل يوم إلا بعد أن ينسخ عشر ورقات»[٤٧].

ومن أنوع المجالس الأخرى: «مجلس الشعراء»، و«مجلس الأدب» للأدباء، و«مجلس الفتوى» للفقيه الذي يصدر فيه الفتاوي الشرعية التي تطلب منه، و«مجلس الفتوى والنظر» لإعطاء الآراء الفقهية والمناظرة، و«مجلس التدريس والفتوى» لتدريس الفقه وإصدار الفتاوي. وكان اصطلاح «المجلس» يعني أيضًا ما يمليه المدرس أثناء الدرس وهو المعنى الذي يتضح من اقتران اسم المجلس بلفظ الإملاء، وخرج منه «مجلس الإملاء»[٤٨].

(*) الحسن بن عبد الله بن المرزبان السيرافي، أبو سعيد: نحوي، عالم بالأدب. أصله من سيراف (من بلاد فارس) تفقه في عمان، وسكن بغداد، فتولى نيابة القضاء، وتوفي فيها. كان معتزليًا، متعففًا، لا يأكل إلا من كسب يده، ينسخ الكتب بالأجرة ويعيش منها. له «الإقناع» في النحو و«أخبار النحويين البصريين» و«صنعة الشعر» وغيره. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢١٠.

وقد احتفظ المسجد بمكانته الأولى باعتباره المعهد الأمثل للتعليم والفقه، وبأصالته في العلوم الدينية. وقد عَبَّر عن أفضليته في هاتين الناحيتين كتاب البغدادي الذي أشرنا إليه آنفًا على نحو ما جاء في عناوين بعض فصوله، ومنها: «فضل مجلس الفقه على مجلس الذكر»(٤٩)، «وفضل التفقُّه على كثير من العبادات»(٥٠)، «تفضيل الفقهاء على العُبَّاد»(٥١). وبعد أن أثبت البغدادي فضل دراسة الفقه على أساس من نصوص القرآن، أفرد فصلاً للحديث عن «فضل تدريس الفقه في المسجد»(٥٢).

٢- الجامع وحلقاته(*) في بغداد

أ- الجامع: ليس من السهل دائمًا أن تحدد بدقة معنى الألفاظ الاصطلاحية المستخدمة في تعريف معاهد العلم. ويَصدُق ذلك بصفة خاصة على القرون الأولى من تاريخ الإسلام عندما كانت تلك المصطلحات تتسم بالمرونة في تلك المرحلة من مراحل التطور التي كانت المعاهد فيها ما زالت في تغيُّر مستمر. غير أن هناك تفرقة قاطعة بين نوعين من المساجد في الإسلام: المسجد الجامع، والمسجد العادي. واصطلاح «الجامع» صفة لموصوف محذوف في العبارة الأصلية «المسجد الجامع». ثم بدأ استعمال الاصطلاح المختصر للدلالة على المسجد الجامع الذي تُؤدَّى فيه صلاة الجمعة تمييزًا له عن لفظ «المسجد» الذي يعني المسجد غير الجامع. ويوجد في المسجد الجامع منبر يقف عليه الخطيب الذي يلقي خطبة الجمعة. ونجد إشارة واضحة لهذه التفرقة فيما كتبه الماوردي(**) (ت٤٥٠هـ/١٠٥٨م)، واضع النظريات الفقهية والذي عاش في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، إذ كتب يقول عن مدرِّس يدرس في موضع عُرِف باسمه بأحد الجوامع أو المساجد، فذكر أن هذا المدرِّس له حق تقادمي في التدريس فيه طبقًا لرأي مالك: «وإذا ارتسم بموضع من جامع أو مسجد فقد جعله مالكٌ أحقَّ بالموضع إذا عرف به». وبذلك يكون قد فرق بين الجامع والمسجد(٥٣). ويلاحظ أن التفرقة التي وردت هنا لا تتعلق بالمسجد لكونه مكانًا للصلاة، وإنما باعتباره معهدًا للعلم؛ إذ إن الماوردي إنما يتحدث هنا عن مدرِّس.

(*) المفرد: حلقة، وتجمع على حلَق، وحلقات.

(**) أبو الحسن علي بن محمد: فقيه شافعي من أقضى قضاة عصره، ولد بالبصرة وتوفي ببغداد. له «الأحكام السلطانية»، و«أدب الدنيا والدين». المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص١١١٥.

وكان الجامع معهداً للعلم يشتمل على حلقات تدرس فيها مختلف العلوم الإسلامية، وكان نظام الحلقة شائعًا في جميع الجوامع وإن كانت جوامع دمشق والقاهرة تختلف عن جوامع بغداد من حيث إنها كانت تحتوي على زوايا، تسمى أيضًا بالمدارس، يُدَرَّس فيها الفقه على أحد المذاهب السُنِّيَّة الأربعة، فكان الجامع الأموي بدمشق المسمى أيضًا بالجامع المعمور، والجامع العتيق بالقاهرة يحتوي كل منهما على ثماني زوايا لهذا الغرض(٥٤). ومن الجدير بالذكر أن جامع السليمانية في استانبول، في العهد العثماني، كان يحتوي أيضًا على ثماني زوايا(٥٥).

وخلافًا لما كان عليه الحال في بغداد ودمشق، كان يوجد في القاهرة عدد كبير من الجوامع (مساجد الجمعة) وهي مسألة تخالف إجماع فقهاء الإسلام ومن بينهم الشافعي(٥٦). وعلى عكس ذلك لم يكن في بغداد سوى ستة جوامع في منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، وإن وجد بها مئات من المساجد.

وكانت حلقات الجامع في بغداد تستخدم في أغراض أخرى إلى جانب تدريس أحد العلوم الإسلامية أو العلوم المساعدة مثل الفتوى (الإفتاء)، أو المناظرة، أو للفتوى والمناظرة، أو للوعظ، أو لكل من المناظرة والوعظ(٥٧).

وكان من الضروري الحصول على إذن من الخليفة لتخصيص الجامع لهذا الغرض. والفقرة التي نوردها فيما يلي عن جامع في حلة الحربية ببغداد منقولة من كتاب «المنتظم» لابن الجوزي(*) (ت٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م) والتي نقلها بسنده عن القزاز (ت٥٣٥هـ/ ١١٤١م) عن الخطيب البغدادي عن هلال الصابي(**) (ت٤٤٨هـ/ ١٠٥٦م) وجميعهم من المؤرخين البغداديين:

(*) عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي القرشي البغدادي، أبو الفرج: علامة عصره في التاريخ والحديث، كثير التصانيف، مولده ووفاته ببغداد. من كتبه «المنتظم في تاريخ الملوك والأمم» و«تلبيس إبليس». وله نحو ثلاث مئة مصنف. الأعلام للزركلي، ج٤، ص٨٩.

(**) هلال بن المحسن بن إبراهيم بن هلال الصابئ الحرابي، أبو الحسين، أو أبو الحسن: مؤرخ، كاتب، من أهل بغداد. كان أبوه وجده من الصابئة. وأسلم هو في أواخر عمره. وولي ديوان الإنشاء ببغداد زمنًا. الأعلام للزركلي، ج٩، ص٩٤.

بني الهاشمي مسجدًا في حلة الحربية في خلافة المطيع بالله (خلافته ٣٣٤- ٣٦٣هـ/ ٩٤٦-٩٧٤م) لكي يجعله جامعًا تُؤدَّى فيه صلاة الجمعة ولم يأذن الخليفة المطيع بذلك، وظل المسجد على حاله إلى أن تولى الخلافة الخليفة القادر بالله الذي طلب من الفقهاء الفتوى في هذه المسألة. وقد أجمعوا على شرعية الجامع هناك، ومن ثم أمر الخليفة بتجديده وفرشه لهذا الغرض، وتجهيزه بمنبر، وعَيَّن إمامًا لصلاة الجمعة فيه، وتم ذلك في شهر ربيع الثاني من عام ٣٨٣هـ (مايو- يونيو ٩٩٣م)(٥٨).

ثم ينقل ابن الجوزي عن الخطيب البغدادي قوله:

لقد عشتُ حتى أدّيتُ صلاة الجمعة في بغداد في جامع المدينة (جامع المدينة المستديرة للخليفة المنصور)، في جامع حلة الرصافة (المسمى أيضًا جامع المهدي)، وفي جامع قصر الخلافة (جامع القصر)، وفي جامع حلة البراثا، وفي جامع قطيعة أم جعفر، وفي جامع حلة الحربية. وقد ظلت هذه الجوامع مساجد جامعة حتى سنة ٤٥١/ ١٠٥٩م وهي السنة التي توقف فيها أداء فريضة الجمعة في جامع حلة البراثا ولم تعد تُؤدَّى فيه(٥٩).

إن هذه الفقرات التي أوردناها آنفًا لها دلالتها؛ فهي تبين أن بغداد كانت تحتوي في منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي على ستة جوامع، وأن الجوامع كانت تُخَصَّص لهذا الغرض بأمر من الخليفة لأن من حقوقه التي ينفرد بها أن يأذن، أو يمنع تحويل المساجد إلى مساجد جامعة، وأن الخليفة كان يعيِّن الإمام، وأن الجوامع كانت قليلة العدد مقارنة بكثرة عدد المساجد في مدينة من المدن. وقد قيل إن بغداد كانت تحتوي على ثلاثة آلاف مسجد، أي ثلاثة آلاف من المساجد غير الجامعة. وقد تغير جامع حلة البراثا من جامع إلى مسجد في عام ٤٥١هـ/١٠٥٩م؛ ولهذا التاريخ دلالته لأن البساسيري(*) (ت٤٥١هـ/ ١٠٥٩م) ذلك القائد التركي السني الذي قتله طُغْرُل بك السلجوقي، كان قد حوَّل ولاءه السياسي إلى الخلافة الفاطمية في القاهرة في ذلك العام متحديًا بذلك الخليفة

(*) أرسلان البساسيري، التركي، مقدم الأتراك ببغداد. وهو الذين خرج على الإمام القائم بأمر الله ببغداد، وكان قد قدمه على جميع الأتراك وقلده الأمور بأسرها، ثم خرج على الإمام القائم وأخرجه من بغداد، وخطب للمستنصر العبيدي صاحب مصر. فراح الإمام القائم إلى أمير العرب محي الدين أبي الحرث مُهَارش بن المجلي العقيلي صاحب الحديث وأعانه، حتى جاء طغرلبك السلجوقي وقاتل البساسيري وقتله وعاد القائم إلى بغداد. وفيات الأعيان، ج١، ص٧٨.

القائم بالله. وبعد وفاة البساسيري جرد الخليفة ذلك الجامع من تلك الصفة عقابًا للشيعة في حلة البراثا على تأييدهم للبساسيري.

هناك إذن تفرقة أساسية بين هذين النوعين من المساجد، وهي تفرقة تتعلق بنوع النشاط الديني الذي يمارس في كل منهما. وكان الخليفة هو الذي يعيِّن الخطيب الذي يلقي خطبة الجمعة التي يُذكر فيها اسم الحاكم. وكان الخطيب يذكر اسم الخليفة وحده إذا كانت الجيوش تخضع لإمرته، في حين كان يذكر اسم كل من الخليفة والسلطان عندما كان الخليفة يفقد سلطته على الجيوش وينجح السلطان في إظهار قوة أكبر مما لدى كل الطامحين للسلطة، وعندئذ يطلب السلطان من الخليفة أن يذكر اسمه في خطبة الجمعة. وكان على الأخير أن يجيبه إلى طلبه بتأثير هذا الاستعراض الفعال لقوته.

ب- التعيين في وظائف الحَلَقات: قيل وتكرر القول بأن الموظف المُلقَّب «بنقيب الهاشميين» في بغداد كان يعيِّن المُدرِّسين للتدريس في المساجد الكبرى أي الجوامع، وقد صوروه على أنه كان بمثابة رئيس لنقابة المعلِّمين. ومن هذه النقطة يسهل الاستنتاج بأنه كانت هناك جامعة في بغداد في القرن الحادي عشر الميلادي، وبذلك تكون نقابة المعلمين في بغداد هي المقابل لاتحاد، أو نقابة، أو جامعة الأساتذة UNIVERSITAS MAGIS-TRORUM(*) التي ظهرت لاحقًا في باريس في القرن الثالث عشر الميلادي. وقد نشأت هذه الإشكالية نتيجة لإساءة فهم التاريخ، وهي تدل دلالة واضحة على أن الجهل بالأوضاع السياسية والاجتماعية السائدة في بغداد في ذلك الحين يمكن أن يكون عقبة كئودًا تحول دون فهم نشأة معاهد العلم فيها.

* قصة الخطيب البغدادي: بُنِيَت فكرة وجود جامعة في بغداد على أساس القصة التي رواها ياقوت (ت٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م)[٦٠] ومفادها أن البغدادي طلب من الخليفة أن يملي

(*) المعنى الأصلي للفظ جامعة Universitas في مصطلح العصور الوسطى هو: اتحاد، أو رابطة، أو جامعة تضم المشتغلين بعمل واحد أو حرفة واحدة. المعروف أن أوروبا العصور الوسطى شهدت ألوانًا متعددة من الاتحادات والنقابات. وفي أواخر القرن الثاني عشر وفي القرن الثالث عشر أصبح هذا اللفظ يطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة االتي تشمل عددًا من رجال العلم سواء أكانوا أساتذة أم طلابًا. فهذا اللفظ لم يعن في الأصل أكثر من مجموعة من الأساتذة أو الطلاب نظموا أنفسهم على هيئة نقابة أطلقوا عليها لفظ (جامعة). سعيد عاشور، أوروبا العصور االوسطى. ط١٠، ج٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحديث في جامع المنصور. وقدم طلبه إلى الخليفة القائم بالله بالصيغة التالية: «حاجتي أن يؤذن لي أن أملي في جامع المنصور»[٦١]. وتستطرد الفقرة على النحو التالي: «فتقدم الخليفة إلى نقيب النقباء بأن يُؤذَن له في ذلك، فحضر النقيب»[٦٢].

ويلاحظ أن الفعل الذي استخدم عند الحديث عن الخليفة هو نفسه الذي استخدم أيضًا عند الحديث عن نقيب الأشراف الهاشميين، وهم من سلالة النبي ﷺ: «أن يؤذن». وهذا يعني في حالة الخليفة: التصريح له بإملاء الحديث في جامع المنصور لأن الخليفة يملك سلطة الترخيص برسم هذه التعيينات سواء أكانت ذات طبيعة مؤقتة أم دائمة. أما بالنسبة للنقيب فهذا الفعل يعني تسهيل الأمر للبغدادي؛ إذ كان جامع المنصور من معاقل الحنابلة المناوئين للبغدادي، وكانت مهمة النقيب، بصفته رئيسًا للهاشميين العباسيين، أن يُؤمِّن جلسات البغدادي لإملاء الحديث من التظاهرات التي تؤدي إلى الشغب. فقد كان البغدادي من الحنابلة أصلاً ثم تحول إلى المذهب الشافعي، وهو تحول لا ضرر منه في حد ذاته، ولكنه كان يعني تحول ولائه وتأييده إلى الأشعرية التي كان الحنابلة يعارضونها، إضافة إلى أنه وصف أحمد بن حنبل بأنه «سيد المحدثين»، والشافعي بأنه «تاج الفقهاء»، وبذلك قلل من شأن ابن حنبل كفقيه على نحو ما فعله الطبري من قبل[٦٣]. ولما كان حي باب البصرة معقل الحنابلة، وكان جامع المنصور يقع في ذلك الحي، فكان لزامًا على أي شخص محل جدل وخلاف يرغب في الوعظ أو إملاء الحديث هناك أن يحصل من النقيب على ضمان لسلامته، وليس على إذن بمزاولة التدريس في الجامع، فذلك الحق كان من اختصاص الخليفة وحده.

وهناك واقعتان حدثتا بعد ذلك توضحان العلاقة بين جامع المنصور والحنابلة من ناحية، ووظيفة النقيب بالنسبة لهذا المسجد من ناحية أخرى.

* قصة البكري: في عام ٤٧٥هـ/ ١٠٨٢م نجح البكري، وهو واعظ أشعري، في الوعظ في جامع المنصور، ولكن بفضل الجنود الأتراك والعجم بقيادة «الشِّحنَة»(*) عامل

(*) شحنَة البلد: من أقامهم الملك لضبطها وهم المعروفون بالبوليس. المنجد في اللغة والأعلام، ط٢٦، ص٣٧٧.

السلطان، والذين وفروا له الحماية اللازمة من أهالي باب البصرة المعادين له. وكان لدى البكري إذن من نظَام المُلْك (ت٤٨٥هـ/ ١٠٩٢م) بالوعظ في المدرسة النِّظَاميَّة في بغداد حيث كان يدعوَ لمذهب الأشعرية ويسب الحنابلة، ثم وعظ في أماكن أخرَى في بغداد، وأصرَّ على الوعظ في جامع المنصور. وقد أمر الخليفة النقيب بأن يُسهِّل له مهمة الوعظ هناك، وكان رد النقيب: «لا طاقة لي بأهل باب البصرة». . فألحَّ عليه الخليفة بقوله: «لابد من مداراة هذا الأمر». وعند ذلك رد النقيب: «ابعثوا إلى أصحاب الشِّحنَة». وبعدها جاء الشِّحنَة ومعه رجاله المسلحون[٦٤].

* قصة العَبَّادي: في عام ٥٤٦هـ/ ١١٥٢م طلب العبادي (ت٥٤٧هـ/ ١١٥٢م) من الخليفة أن يأذَن له بأن يجلس في جامع المنصور، فقال له: «لا تفعل، فإن أهل الجانب الغربي لا يُمكِّنون إلا الحنابلة». فأصر العَبَّادي، وأخذ نقيب الهاشميين على عاتقه مسؤولية حمايته (فضمن له نقيب النقباء الحماية). وقد عقد المجلس ولكن بعد أعمال شغب واضطراب ارتفعت فيها صيحات التنديد بالعَبَّادي وأُلقيَت فيها الحجارة، وتم تفريق الجمهور. وقد أحاط بالعَبَّادي الجندُ شاهرين سيوفهم إلى أنَ انتهى من درسه وبعده خرج مخفورًا، «وقد طار لُبُّه»[٦٥].

كان النقيب مجرد مُسَجل لسلالة النبي ﷺ وهم الأشراف الذين كانوا تحت ولايته. وكان يُنْفذ أوامر الخليفة في توفير الحماية للمُدرِّس الذي كان الإذن له بإملاء الحديث في جامع المنَصور يصدر من الشخص الوحيد الذي يملك أن يعطيه ألا وهو الخليفة. ولذلك فقد آن الأوان لطرح الافتراض الوهمي القائل بوجود رئيس لنقابة مزعومة للمعلمين في بغداد.

ونستطيع أن نقرأ بوضوح في عدد من الكتب أن النقيب طرَاد الزَّينبي[*] كان مسئولاً عن الأشراف الهاشميين، في حين كان نقيب الطالبيينَ مكلفًا برعاية الأشراف العلوية[٦٦].

(*) طرَاد بن محمد بن على الهاشمي العباس الزَّينبي، أبو الفوارس (ت ٤٩١هـ/ ١٠٩٨م): نقيب النقباء، مسند العَراق في عصره. كان أعلى الناس منزلة الخليفة. أصلى «مجالس» كثيرة وولى نقابة العباسيين بالبصرة الأعلام للزركلي، ج٣، ص٣٢٤.

ونقرأ في سيرة طِرَاد الزَّينبي أنه دَرَّس الحديث في جامع المنصور(٦٧). فلو كان يتولى بالفعل الإشراف على التدريس في هذا الجامع لما كانت هناك حاجة تدعو كاتب سيرته إلى أن يذكر أنه كان يملي الحديث هناك مثلما يقال عن كثير من المحدثين، فإنه كان أيضًا مُحَدِّثًا ذا شهرة واسعة جعلته يحظى بامتياز إملاء الحديث في جامع المنصور. وكان ذلك الجامع معقل أهل السنة الذين كانوا يُجِلُّون الحديث ويقدرونه أعظم التقدير إلى الحد الذي جعل الجامع يشتهر به. ويوضح هذه المكانة أن الخطيب البغدادي كانت أمنية حياته أن يملي الحديث فيه.

* قصة لقُطْرُب(*): حدثت قصة لقُطْرُب (ت٢٠٦هـ/ ٨٢٢م) قبل واقعة الخطيب البغدادي بزمن طويل وفيها مزيد من الإيضاح لقصة البغدادي مع نقيب الهاشمين. فبقدر ما كانت «أشعرية» البغدادي تثير ثائرة أهالي محلة باب البصرة، كان «اعتزال» قُطْرُب يلقي معارضة من عامة الناس في المحلة والتي كان يرغب في قراءة تفسيره للقرآن في جامعها. ولما كان يخشى من رد فعل الأهالي لأنه كان قد ضَمَّن تفسيره للقرآن آراء المعتزلة، فقد طلب حماية قطاع من قوات الخليفة لكي يتمكن من قراءة تفسيره، وكان الخليفة حينذاك هو المأمون الذي أصبح بعد ذلك نصيرًا لمبدأ الاعتزال أيام المحنة(٦٨).

وقد روى تاج الدين السبكي(**) (ت٧٧١هـ/ ١٣٧٠م) قصة أبي منصور الجيلي (ت٤٥٢هـ/ ١٠٦٠م) الذي أعطاه الخليفة حلقة في أحد جوامع بغداد. وقد أثار ذلك التخصيص جدلاً وخلافًا، ووُجِّه الاعتراض إلى الخليفة ذاته(٦٩).

وعلى نقيض الجامع الذي كان الخليفة هو الذي يعيِّن من يشغلون وظائفه المختلفة، فإن تعيين إمام المسجد، طبقًا لما رواه المرداوي (ت ٨٨٥هـ/ ١٤٨٠م)، كان يتم من قبل مُؤَسِّس

(*) محمد بن المستنير بن أحمد، أبو علي، الشهير بقطرب: نحوي، عالم بالأدب واللغة، من أهل البصرة. من الموالي. كان يرى رأي المعتزلة النَّظَّامِيَّة. وهو أول من وضع «المثلَّث» في اللغة. وقُطْرُب لقب دعاه به أستاذه «سيبويه» فلزمه. الأعلام للزركلي، جـ١، ص٣١٥.

(**) عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي، أبو نصر: قاضي القضاة، المؤرخ، الباحث. ولد في القاهرة، وانتقل إلى دمشق مع والده، فسكنها وتوفى بها. من تصانيفه «طبقات الشافعية الكبرى» و«معيد النعم ومبيد النقم». وغير ذلك. الأعلام للزركلي، جـ٤، ص٣٣٥.

المسجد أيًا كان[٧٠]. وقد كتب المرداوي عن ذلك في كتابه «الإنصاف» على النحو التالي: «يجوز أن يُعيِّن الواقفُ إمامًا للمسجد. وله أن يشترط أن يكون أئمة المسجد من أصحاب مذهب معين دون المذاهب الأخرى، ويجوز له أن يَقصُر استعمال المسجد نفسه على أصحاب مذهب معين حتى في الصلاة؛ لأن لكل مذهب أحكامه الخاصة في صلاة»[٧١].

ومن جهة أخرى، فقد عارض ابنُ هُبَيْرة(*) هذا التقييد[٧٢]. أما الجامع فإنه على العكس من ذلك يختلف عن المسجد في أنه ليس مقصورًا على مذهب بعينه.

ج- تنوع موضوعات الحَلَقات: كانت طريقة التعليم في الجامع تسمى «حَلْقة». وقد ساق دوزي DOZY المعاني التالية لهذا اللفظ الاصطلاحي: اجتماع الطلبة حول مُدِّرس، وبالتالي برنامج دراسي أو دروس متتابعة، وأيضًا قاعة يعقد فيها شخص له مكانته اجتماعات أو يلقي محاضرات، أو التي يعطي فيها مُدَرِّس دروسه[٧٣]. وكانت هناك حلقات عديدة في الجامع، كل حلقة منها تخص مُدرِّسًا عَيَّنه الخليفة. وكانت الحلقات تُسمَّى أحيانًا باسم المادة التي تُدرَّس فيها، مثل «حلَق النحويين» و«حَلْقة أهل الحديث»، كما كانت تُعَرف أيضًا بأسماء أهل الحلقة مثل: «حَلْقة البرامكة»، ومن المُرجَّح أن هذه الحلقة سميت باسم أسرة البرامكة وتشمل الأب أبا حفص عمر بن أحمد البرمكي (ت٣٨٧هـ/ ٩٩٧م)[٧٤] وأبناءه الثلاثة[٧٥].

ويجوز للمُدَرِّس أن يتقلد وظيفة التدريس في عدة حلقات في جامع المدينة. فبالنسبة للمحدِّث أبي بكر النجَّاد (ت٣٤٨هـ/ ٩٦٠م) يقال إنه كانت له حلقتان في جامع المنصور، وقد ورد في هذا الشأن ما نصه: كانت له في جامع المنصور يوم الجمعة حلقتان قبل الصلاة وبعدها إحداهما للفتوى في الفقه على مذهب أحمد، والأخرى لإملاء الحديث[٧٦]. وكان لأبي الحسن بن الزّاغُوني(**) (ت٥٢٧هـ/ ١١٣٢م) حلقة يدرس فيها

(*) ابن هُبَيْرة (ت٥٦٠هـ/ ١١٦٥م) يحيى بن (هُبَيْرة بن) محمد بن هُبَيْرة الذُّهْلي الشَّيْباني، أبو المُظَفَّر، عون الدين: من كبار الوزراء في الدولة العباسية. عالم بالفقه والأدب. له نظم جيد، وصنف كتبًا عديدة. الأعلام للزركلي، ج٩، ص٢٢٢.

(**) ابن الزَّاغُوني: علي بن عبيد الله بن نصر بن السري، أبو الحسن ابن الزَّاغُوني: مؤرخ، فقيه، من أعيان الحنابلة. من أهل بغداد. قال ابن رجب: كان متفننًا في علوم شتى من الأصول والفروع والحديث والوعظ وصنف في ذلك كله. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١٢٤.

موضوعين أحدهما قبل صلاة الجمعة والآخر بعدها، أو كما جاء في نص الفقرة الخاصة به: «كانت له حلقة في جامع المنصور يناظر فيها قبل الصلاة ثم يعظ بعدها»(٧٧). وكان لأبي الوفاء ابن القوّاس (ت٤٧٦هـ/ ١٠٨٣م) حلقة في جامع المنصور للمناظرة والفتوى(٧٨)، كما كانت لابن البنَّا(*) (ت٤٧١هـ/ ١٠٧٨م) حلقة في جامع القصر كان يجلس فيها للفتوى وتدريس الحديث، وحلقة أخرى في جامع المنصور(٧٩).

وكانت الحلقات الأخرى لتدريس الفقه(٨٠) أو للوعظ(٨١) أو للفتوى(٨٢) فقط. وقد تُعَطى هذه الموضوعات الثلاثة جميعها في الحلقة نفسها(٨٣)؛ فكانت هناك في جامع المنصور حلقة للنحو هي حلقة النحويين(٨٤)، واصطلاح النحو يشمل الأدب أيضًا، وإن كان الأدب يُدرَّس أيضًا في بعض الحلقات، فكانت للجواليقي حلقة لهذا الغرض في مسجد قصر الخلافة(٨٥).

وقد يتعرض الخليفة لإلحاح بعض ذوي النفود أو العلماء المعروفين بتزكية مرشح معين لتعيينه في إحدى الحلقات. ومن ذلك أن أبا منصور بن يوسف (ت٤٦٠هـ/ ١٠٦٨م)، وهو أحد التجار الموسرين من الحنابلة، كان له تأثيره في تعيين الشاب ابن عَقيل(**) (ت٥١٣هـ/ ١١١٩م) في حلقة البرامكة التي كانت لها مكانتها في جامع المنصور متخطيًا الشريف أبا جعفر (ت٤٧٠هـ/ ١٠٧٧م) الذي كان أكبر منه سنًا مما أدى إلى إثارة المتاعب لابن عَقيل ونفيه(٨٦). ولدينا مثال سابق على ذلك في قصة الإمام الفقيه الشافعي الذي تخلى عن رئاسته للحلقة لأحد تلاميذه الذي كان أثيرًا لديه قائلاً له: «قم يا أبا يعقوب فتسلم الحلقة»(٨٧). و«أبو يعقوب» هي كنية البُوَيْطي (ت٢٣١هـ/ ٨٤٦م)، وما كان الخليفة ليعارض اختيار الشافعي.

(*) الحسن بن أحمد بن عبد الله ابن البنَّا، أبو علي، البغدادي: فقيه حنبلي، من رجال الحديث. كان يقول صنفت مائة وخمسين كتابًا. وقيل بلغت كتبه ٥٠٠ كتابًا؛ منها «شرح الخِرَقي» في فقه ابن حنبل، و«طبقات الفقهاء» و«أدب العالم والمتعلم». الأعلام للزركلي، ج٢، ص١٩٤.

(**) علي بن عَقيل بن محمد بن عَقيل البغدادي الظفري، أبو الوفاء، ويعرف بابن عَقيل: عالم العراق وشيخ الحنابلة ببغداد في وقته. كان قوي الحجة، اشتغل بمذهب المعتزلة في حداثته. وكان يعظم الحلاج، فأراد الحنابلة قتله، فاستجار بباب المراتب عدة سنين. ثم أظهر التوبة حتى تمكن من الظهور. له تصانيف أعظمها «كتاب الفنون» بقيت منه أجزاء. وله «الواضح في الأصول» وغير ذلك. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١٢٩.

كانت الحلقة بمثابة كرسي الأستاذية، وهذا هو ما قيل عن الوظيفة التي شغلها الغزنوي في جامع القصر، إذ ورد في هذا الخصوص ما نصه: «وفي ربيع الآخر (٥٤٢هـ) مُنع الغزنوي من الجلوس في جامع القصر ورُفِع كرسيه». وفي جمادي الأولى من ذات العام أُعطى له الإذن بتقلد أستاذيته مرة أخرى في الجامع: «إذن للغزنوي في العودة إلى الجلوس»[٨٨]. وفي هاتين العبارتين يشير الفعل المبني للمجهول إلى الخليفة على نحو ما جرت به العادة.

وكان حجم الحلقة يختلف بحسب الموضوع الذي يُدَرَّس فيها، فالحلقة التي يُملَي فيها الحديث كانت بصفة عامة أكبر من حلقة الفقه أو النحو مثلاً. كذلك كان حجم الحلقة يتأثر بشهرة مُدرِّس معين وشعبيته. ونظرًا لوفرة عدد الحاضرين في حلقات الحديث، كانت تجري الاستعانة ببعض المعاونين للمساعدة في إيصال صوت المُدرِّس إلى صفوف الحاضرين الجالسين بعيدًا عن موقع المدرس لكي يتمكنوا من سماعه بوضوح، ومهمة هؤلاء المساعدين، ويُسَمَّون «المُستَمْلِين»، تكرار النص الذي يمليه المُدرِّس ليتمكَّن الجميع من كتابته إملاء[٨٩].

وبالإضافة إلى كون الجامع مكانًا للعبادة ولأداء شعائر وخطبة الجمعة، فإنه كان أيضًا مكانًا لتدريس العلوم الإسلامية المختلفة والعلوم المساعدة ومن بينها اللغة العربية والأدب. وكان لكل مُدرِّس موضوعه أو موضوعاته التي يدرِّسها في الحلقة، ولكل حلقة أصحابها من الطلبة المشتغلين بهذا العلم. وكان المُدرِّسون يتقاضون رواتبهم من الخليفة[٩٠]، ولا يتوافر لدينا دليل على منح رواتب للطلبة. وكان للطلبة الحق في حضور أي حلقة يرغبون في حضورها ومن المفترض أن ذلك كان يتم بإذن من المُدرِّس؛ لأن الجامع كان معهدًا لا تُفرَض قيود على من يدخله. وكان القيد الوحيد في الحلقة التي يدرس فيها الفقه أن لا يحضرها إلا الطلبة الذين ينتسبون إلى المذهب الذي يُدرَّس فقهه. ولكن من حق كل مسلم أن يتحول من مذهب إلى آخر في أي وقت شاء، وأن يحضر الحلقة التي يختارها. فلم يكن الجامع كلية أو جامعة بالمعنى اللاتيني الغربي لهذين الاصطلاحين.

د- المَكْتَب والكُتَّاب: المكتب موضع التعليم حيث يتم التعليم الابتدائي والدراسات التي تؤدي إلى مستوى التعليم العالي مثل التخصص في الفقه. وينقل عبد الغافر

الفارسي(*) (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٤م) ما رواه أحد الفقهاء عن زميل سابق له في الدراسة قوله: كان شريكي في المكتب والدرس[٩١]. وكانت دراسات المكتب تؤدي إلى الدراسة في المسجد/ الكلية، أو المدرسة، وإلى حلقات الجوامع.

كان كل من المكتب والكتاب عبارة عن مدارس للتعليم الابتدائي. إلا أن هناك من الأسباب ما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأنه كان هناك ثمة فارق بينهما، أو على الأقل في نيسابور. فقد حضر عبد الغافر الفارسي المكتب وهو في سن الخامسة حيث درس القرآن، وتعلم العقيد باللغة الفارسية، ثم حضر الكتاب بعد أن بلغ سن العاشرة، ودرس فيه الأدب، ونسخ وحفظ الكتب التي تتناول هذا الموضوع[٩٢]. ولدينا مثال سابق للكتاب في بغداد سنة ٣٠٢هـ، كان المؤدب فيه هو النحوي البصري أبو إسحاق إبراهيم بن السري الزَّجَّاج (ت ٣١١هـ/ ٩٢٣م) وكان من بين تلاميذه أبناء الخليفة المقتدر (خلافته: ٢٩٥- ٣٢٠هـ/ ٩٠٨- ٩٣٢م)[٩٣] ويقال إن التلاميذ كانوا يختلفون إلى المكتب في سن السابعة[٩٤] والعاشرة[٩٥]. وقد وصف المكتب بأنه مدرسة يُدرَّس فيها الخط[٩٦] بالإضافة إلى القرآن[٩٧] والعقيدة (الاعتقاد) والشعر[٩٨].

٣- الجامع في دمشق:

يختلف جامع دمشق، وهو الجامع الأموي، عن جامع بغداد فيما يختص بمعاهد العلم التي كانت فيه، فبينما كانت الحلقة هي معهد العلم الوحيد في الجامع البغدادي، كان الجامع الأموي في دمشق يفخر بالاصطلاحات الفنية العديدة التي كانت تُسمَّى بها معاهده. وقد أورد النُّعَيْمي(**) تفصيلاً لهذه المعاهد التي كانت موجود في الفترة التي كتب فيها كتابه وهي القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي[٩٩]:

(*) عبد الغافر بن إسماعيل الفارسي: من علماء العربية والتاريخ والحديث. فارسي الأصل، من أهل نيسابور. ارتحل إلى خوارزم وغزنة والهند، وتوفي بنيسابور. من كتبه «المفهم لشرح غريب مسلم» و«السياق» في تاريخ نيسابور، بلغ به سنة ٥١٨هـ و«مجمع الغرائب» في غريب الحديث. الأعلام للزركلي، ج٤، ص١٥٧.

(**) عبد القادر بن محمد بن عمر بن محمد بن يوسف بن عبد الله بن نعيم، أبو المفاخر: مؤرخ دمشق في عصره. من علماء الحديث. مولده ووفاته في دمشق. من كتبه «الدارس في تاريخ المدارس». الأعلام للزكلي، ج٤، ص١٦٨.

أ- الحلقة والميعاد: كانت هناك ثلاث حلقات للحديث تسمى «المواعيد»، وإحدى عشرة حلقة للاشتغال، أي الدراسة العليا، في مجال الفقه. وكانت هذه الحلقات تسمى بأسماء المُدرِّسين الذي يتولَّون التدريس فيها في الوقت الذي كتب فيه النُّعَيْمي كتابه.

ب- التصدير: يذكر النُّعَيْمي أنه كان يوجد في ذلك الوقت ثلاثة وسبعون متصدراً وهم الذين يتولون وظيفة التصدير لإقراء القرآن، وقال إن عددهم كبير جداً بحيث يعسر تعدادهم.

جـ- الأسباع: يتعلق لفظ «سُبُع» بالقرآن من عدة نواح: فقد يعني الآيات السبعة التي تتألف منها سورة الفاتحة، أو الأجزاء من الثاني إلى الثامن، أو القرآن كله. كما أن الأسباع يقصد بها أقسامه أو أجزاؤه السبعة(١٠٠). وقد يقصد بها القراءات المختلفة للقرآن(١٠١). ويذكر النُّعَيْمي أربعًا وعشرين سُبُعًا من هذه الأسباع، يحضر فيها على سبيل المثال ٣٧٨ طالبًا في سُبُع للمبتدئين لتحفيظ القرآن، ٣٥٤ طالبًا في السُّبُع الكبير، و٤٢٠ طالبًا في سبع الكوريه. أما الأسباع الأخرى فإنها كانت تُلقَّب بأسماء مُدرِّسيها، أو باسم أي من هذين المذهبين: الحنبلي والمالكي.

د- الزوايا: كانت الزاوية في الجامع الأموي تسمى بالمدرسة. وكانت فيه ثماني زوايا: زاويتان للشافعية وواحدة للحنابلة، وثلاث للأحناف وواحدة للمالكية. والأخيرة تُسمَّى «الشيخية» باسم ابن شيخ الإسلام. ومن بين هذه الزوايا الثمانية كانت إحداها تُسمَّى «الغزالية» على اسم الغزالي (ت٥٠٥هـ/ ١١١١م) الذي كان يدرِّس الفقه الشافعي هناك بعد أن ترك نظَّاميَّة بغداد التي ظل يدرس فيها ذلك الموضوع حتى ٤٨٨هـ(١٠٩١هـ-١٩٠٥م)، كما كانت تلك الزاوية ذاتها تسمى «الناصرية» باسم مُدرِّسها السابق الفقيه الشافعي نصر المقدسي (ت٤٩٠هـ/ ١٠٩٧م).

٤- الجامع في القاهرة

أ- الزاوية: نجد أيضًا ظاهرة اتخاذ الزاوية مدرسة للفقه داخل الجامع في الجامع القديم في القاهرة الذي كان يسمى الجامع العتيق، أو تاج الجوامع، أو جامع عمرو بن العاص. وهو أول مسجد كبير يقام في القاهرة بعد الفتح الإسلامي. وقد ذكر المؤرخ المصري

المقريزي ثماني زوايا في هذا المسجد لتدريس الفقه[١٠٢]. ويقال إن الزاويتين الأخيرتين منها كانتا مخصصتين لتدريس الحديث (لقراءة الميعاد).

ب- الحَلْقة: يقول المقريزي إنه كانت هناك أيضًا حلقات في هذا المسجد يربو عددها على الأربعين حلقة قبل الطاعون الذي انتشر عام ٤٧٩، لتدريس العلوم الإسلامية (لإقراء العلم)[١٠٣].

جـ- المدرسة/ الجامع: يرى ج. بيدرسن J. PEDERSEN أنه ليس ثمة فرق بين المدرسة والمسجد، لأنه إنما يركز على مساجد القاهرة وهي الجوامع التي كانت «مدارس/ جوامع». والواقع أن المهمة الرئيسة لكثير من جوامع القاهرة أنها كانت معاهد للعلم في المقام الأول، ومساجد لصلاة الجمعة في المقام الثاني. ومن هنا كثر عدد الجوامع في المدينة.

وكان هذا الوضع مناقضًا لما جرى على العرف في بغداد من قبل. وقد انتقده المقريزي الذي أشار إلى أنه عندما كان يرتفع صوت المؤذن في أحد المساجد فإنه كان يسمع بوضوح في مسجد آخر[١٠٤]. وكانت العادة المتبعة اقتداءً بسنة الرسول ﷺ أن يوجد في المدينة مسجد جامع واحد لفريضة الجمعة، ولذلك فإن وجود أكثر من مسجد جامع يُعَدُّ أمرًا غريبًا ويحتاج إلى فتوى لتبرير مقتضاه[١٠٥].

وفي بغداد كان الخليفة هو الذي يُؤسِّس المساجد الكبرى أو يغيِّر وضع المسجد إلى مسجد جامع بناءً على فتوى الفقهاء، كما كان الخليفة أيضًا هو الذي يعيِّن العلماء في مناصب التدريس في الجامع. وفي فترة حكم السلاجقة، عندما كان السلاطين يقومون باستعراض قوتهم في المدينة، فقد بنوا جامعًا أسموه «جامع السلطان» في الجانب الغربي من بغداد[١٠٦] وإن كان هذا المسجد قد خضع فيما بعد لإشراف الخليفة عندما ضعف نفوذ السلاجقة. أما في القاهرة فقد أُسِّسَت المدرسة/ الجامع على أيدي الخلفاء وغيرهم من كبار المسئولين في مراكز السلطة العليا.

ومن بين المدارس/ الجوامع الكبرى في القاهرة بالإضافة إلى المسجد العتيق الذي ذكرناه آنفًا: جامع الحاكم[١٠٧]، الجامع الأزهر[١٠٨]، جامع الملك الناصر حسن[١٠٩]، جامع المؤيد[١١٠].

٥- المسجد:

وجدت المساجد كمعاهد للعلم في بداية ظهور الإسلام؛ فقد دَرَّس(*) أبو جعفر المدني(*) (ت ١٣٢هـ/ ٧٥٠م) في «مسجد رسول الله ﷺ»(١١١). ومن المرجح أن النبي ﷺ نفسه قد علم أصحابه فيه. وكانت المساجد تُعرَف بأسماء من كانوا يعلِّمون فيها، مثل مسجد عبد الله بن المبارك (ت١٨١هـ/ ٧٩٧م)(١١٢). ويوجد إلى جوارها خان ينزل فيه الطلاب الوافدون من خارج المدينة(١١٣). ويذكر ياقوت مساجد النحويين واللغويين في النصف الثاني من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي، وكان من بينها مسجد النحوي الكسائي (ت١٨٩هـ/ ٨٠٥م)(١١٤). كما كانت هناك مساجد أخرى كثيرة تُعَرف بأسماء المدَرِّسين الذين أُنشَئت من أجلهم أو بأسماء المدرِّسين الذين أسسوها: مسجد الشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م)(١١٥) الواقع في طريق سفرون(١١٦) ببغداد، ومسجد القاضي أبي حسن الزيادي (ت٢٤٢هـ/ ٨٥٦م)(١١٧)، ومسجد أبي بكر الشافي (ت٣٥٤/ ٩٦٤م)(١١٨)، ومسجد دَعْلَج (ت ٣٥١هـ/ ٩٦٢م)(١١٩)، ومسجد أبي سهل الصُّعْلُوكي (ت٣٦٩هـ/ ٩٨٠م)(١٢٠)، ومسجد ابن البايع (ت٤٠٥هـ/ ١٠١٥م)(١٢١)، ومسجد الرُّوشَنائي (٤١١هـ/ ١٠٢٠م)(١٢٢)، ومسجد الشرمقاني (ت٤٥١هـ/ ١٠٥٩م)(١٢٣)، ومسجد أبي بكر الشامي (ت٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م) الواقع في محلة قطيعة الربيع والذي درَّس فيه مدة تزيد على خمس وخمسين سنة حتى وفاته. وقد تقلد خلال السنوات العشرة الأخيرة من حياته منصب قاضي قضاة بغداد ورفض أن يتقاضى أجرًا على توليه القضاء وأصر على أداء هذا العمل بنفسه بدون نائب له، مما أتاح له القيام بمسؤولياته بروح من الإنصاف دون مراعاة خاصة لأحد. ولعل هذا هو السبب الذي حدا به إلى عدم التدريس في مدرسة يكون فيها مدينًا بالفضل لصاحبها(١٢٤). وقد استمر استخدام المساجد معاهد للعلم بعد إنشاء المدارس بفترة طويلة في أنحاء مختلفة من المشرق الإسلامي، منها على سبيل المثال مسجد ابن شافع الجيلي (ت٥٤٣هـ/ ١١٤٨م)(١٢٥)

(*) أبو جعفر يزيد ابن القعقاع المدني، القارئ... «كان يقرئ في مسجد رسول الله ﷺ قبل الحرَّة..» نص العبارة كما جاءت في وفيات الأعيان، ج٥، ص٣١٨. ويقصد المؤلف أنه كان يعلم القرآن الكريم في المسجد النبوي.

ومسجد ابن المنّي(*) (ت٥٨٣هـ/ ١١٨٧م)(١٢٦) في بغداد، ومساجد أخرى كثيرة في نيسابور(١٢٧).

وهكذا كانت المساجد تُستَخدم معاهدَ لتعليم العلوم الإسلامية والعلوم المساعدة مثل النحو واللغة والأدب، إن اقتصر استخدامها بعد ذلك على تدريس الفقه قبل ظهور المدرسة، في الفترة التي بدأت فيها المذاهب الفقهية تتضاءل عددًا، إلى أن تبلورت في نهاية الأمر في المذاهب الأربعة التي استمرت حتى عصرنا الحاضر.

ومع أنه لا يجوز اتخاذ المساجد أماكن للإقامة والسكنى، فمن المعروف أنها ظلت فترة طويلة من الزمن مأوى للزاهدين بالإضافة إلى استخدامها مهجعًا يأوي إليه أبناء السبيل والمُعوزون. ومن المعروف أيضًا أن المُدرِّسين الذين كانوا يَحيَوْن حياة الزهد والتقشف كانوا يقيمون في المساجد التي يعلمون فيها(١٢٨).

وكانت المساجد أيضًا معاهد للعلم عند فقهاء الشيعة ومنها على سبيل المثال مسجد «ابن المعلّم»(**) المشهور (ت٣٩٨هـ/ ١٠٠٧م) والملقب أيضًا «بالشيخ المُفيد»، والذي يقع بدرب رياح في الجانب الغربي من بغداد(١٢٩).

ولما كان لعمارة المساجد أجر عظيم، وهي عمل مرغوب فيه اجتماعيًا، فقد أقبل عليه ذوو السلطان والنفوذ. فنجد الفضل بن يحيى (ت١٩٢هـ/ ٨٠٨م) الذي عينه هارون الرشيد عاملاً على خراسان في ١٧٨هـ/ ٧٩٤م يؤسس كثيرًا من المساجد والرُّبُط أثناء ولايته(١٣٠). وكذلك فعل بدر بن حَسْنُوْيه (ت٤٠٥هـ/ ١٠١٤م) والذي ولي عدة أقاليم في عهد البُوَيْهيِّين، فأسس المساجد على أوسع نطاق، بل إن تجربته في هذا الصدد تلقي الضوء على تطَور المدرسة. كما أن نظَام المُلْك، ذلك الوزير الشهير في عهد السلاجقة العظام، أنشأ شبكة واسعة من المدارس ومضى في إنشاء المساجد والرُّبُط في كل أمصار

(*) نصر بن فتيان بن مطر النهرواني ثم البغدادي، أبو الفتح الفقيه الزاهد، والمعروف بابن المنّي، ناصح الإسلام وأحد الأعلام، وفقيه العراق على الإطلاق. تفقه على أبي بكر الدينوري، ولازمه حتى برع في الفقه، وتصدر للتدريس والاشتغال والإفادة، وطال عمره وبَعُد صيته، وقصده الطلبة من البلاد، وتخرج به أئمة كثيرون. الذيل على طبقات الحنابلة، لابن رجب، المجلد الأول، ص٣٥٨- ٣٥٩.

(**) أبو عبد الله محمد بن النعمان المعروف بابن المعلم. وكان فقيه الشيعة. المنتظم، ، ج٧، ص٢٣٧.

الخلافة الشرقية. وكان هذا العمل من أعمال البر أمرًا متوقعًا. كما أقام محمود بن سُبُكْتكين الغَزْنَوي(*) (فترة حكمه: ٣٨٨- ٤٢١هـ/ ٩٩٨- ١٠٣٠م) عددًا من المساجد الكبيرة والصغيرة في كل المناطق الخاضعة لحكمه(١٣١).

وكثيرًا ما كان المُدرِّس -والذي كان إمامًا للمسجد أيضًا- يقيم في مسكن قريب منه، مثلما كان يفعل أبو بكر الخوارزمي (م٤٠٣هـ/ ١٠١٢م) الذي كان يقيم في مسكن أمام مسجده في طريق عبده ببغداد(١٣٢). وكان سِبْط أبي منصور الخَيَّاط(**) (ت٥٤١/ ١٤٦م) يقيم في غرفة بالدور العلوي من مسجده(١٣٣). وكان ابن المَنِّي يقيم في مسكن ملاصق لمسجده الذي كان يدرِّس فيه الفقه(١٣٤). وكان لعلي الزاهد (ت٥١٥هـ/ ١١٢١م) مسجد بدار البطيخ في الجانب الغربي من بغداد ملحق به مسكن(١٣٥).

ولقد أتى حين من الدهر كان المدرِّسون فيه يجرأون على الإقامة في المساجد التي يُدرِّسون فيها. وقد أُجْبِرَ المدرِّسون على مغادرة مساجدهم في عام ٤٨٣هـ/ ١٠٩٠م والإقامة في أماكن أخرى، فيما عدا واحدًا منهم سُمِح له بالبقاء في مسجده بعد أن أصدر ابن عَقيل فتوى لصالحه باعتباره فقيهًا، ورِعًا مُعْدمًا لا يملك ما يمكِّنه من اتخاذ مسكن له(١٣٦).

ويتضمن كتاب النُّعَيمي «الدارس في تاريخ المدارس» قائمة تحتوي على ٥٨٨ مسجدًا في دمشق. وقد ذكر أن أكثريتها كانت موقوفة ولكل منها إمام ومؤذن، وكان مسجد ابن الشَّهرزُوري يحمل هذا الاسم، مُلقَّبًا باسم الفقيه الذي كان يعظ فيه(١٣٧).

(*) محمود بن سُبُكْتكين الغَزْنَوي، السلطان يمين الدولة أبو القاسم ابن الأمير ناصر الدولة أبي منصور: فاتح الهند، وأحد كبار القادة امتدت سلطته من أقاصي الهند إلى نيسابور، ووكانت عاصمته غزنة (بين خراسان والهند) وفيها ولادته ووفاته. تركي الأصل مستعرب. كان حازمًا صائب الرأي يجالس العلماء، ويناظرهم. وكان من أعيان الفقهاء واستعان بأهل العلم على تأليف كتب كثيرة في فنون مختلفة، نُسِبت إليه، منها كتاب «التفريد» في فقه الحنفية. الأعلام للزركلي، ج٨، ص ص٤٧- ٤٨.

(**) عبد الله بن علي بن أحمد البغدادي، أبو محمد، المعروف بسبط الخَيَّاط: شيخ الإقراء ببغداد في عصره. كان عالمًا بالقراءات واللغة والنحو. مولده ووفاته ببغداد. من كتبه «المبهج» و«الروضة» و«الإيجاز» و«التبصرة» لها في القراءات. الأعلام للزركلي، ج٤، ص ص٢٤١- ٢٤٢.

وفي نيسابور كانت المدرسة النِّظامية تضم داخل فنائها مسجداً تدرَّس فيه علوم القرآن[١٣٨]. وعلى عكس ذلك كان مسجد الصَّندكي (ت٤٩٤هـ/ ١١٠١م) ملحقًا به مدرسة[١٣٩]. ففي الحالة الأولى يبدو أن الوقف كان يتعلق أساسًا بمدرسة، بينما كان الوقف في الحالة الثانية يتعلق بمسجد. وعلى أية حال، فربما كان لكل منشأة وقف خاص بها. وكان يوجد في دمشق العديد من هذه المساجد التي أقيمت داخل أفنية المدارس، منها: مسجد في مدرسة معروفة باسم دار طرخان[١٤٠]، مسجد في مدرسة الحنابلة[١٤١]، في المدرسة الأمينية[١٤٢]، في المدرسة النورية[١٤٣]، في مدرسة بزان بن يامين الكردي[١٤٤]، في المدرسة الصادرية[١٤٥]، في المدرسة الأكازية[١٤٦]، في المدرسة المعينية[١٤٧]، في المدرسة النورية (الواقعة داخل باب الفرج -أما المدرسة النورية المشار إليها من قبل فتقع فى القبابون(*))[١٤٨]، وفى المدرسة النورية التي وقفها على المالكية والواقعة في حجر الذهب[١٤٩]. وكان هناك أيضًا مسجد داخل فناء دار الحديث التي أسسها نور الدين زَنكي في حجر الذهب[١٥٠].

ولم تكن فكرة إقامة مسجد مستقل يُدرَّس فيه الفقه غير مألوفة في دمشق، فكان هناك على سبيل المثال «مسجد شجاع» الكائن في حارة الباب الصغير والذي كان معروفًا وقت أن كتب ابن شدَّاد كتابه «بمسجد الباشورة»، وكان ذلك المسجد موقوفًا عليه بعضُ الأملاك، وقد عُيِّن له إمام ومؤذن، ثم عُيِّن له مدرس للفقه في سلطنات نور الدين وصلاح الدين والملك العادل[١٥١].

كما كانت توجد مساجد داخل أفنية الرُّبُط، وقد ذُكِر العديد منها في تاريخ ابن شَدَّاد (ت٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م)[١٥٢].

٦- الخان

كان الخان يُستَخدم في عدة أغراض في العصر الإسلامي الوسيط. فهو بمثابة فندق أو نُزُل في المدينة[١٥٣] وهو نُزُل على الطرق البَرِّية وكذلك في الصحراء[١٥٤]، كما كان يُستَخدم مستودعًا[١٥٥] للسلع أو مركزًا تجاريًا لكثير من المتاجر[١٥٦]. كما كانت الخانات

(*) هكذا وردت عند المؤلف: al-Qabbabun وصحتها في «الدارس»: (القبانين).

من العقارات الموقوفة التي تُدرُّ ريعًا يُصرَف في دفع الرواتب وسداد مصروفات مؤسسة الوقف، مثل خان النرسي الكائن في الكرخ في الجانب الغربي من بغداد والذي كان ريعه مخصصًا لصيانة جسر على نهر دجلة(١٥٧). وكذلك كان الغرض من أحد الخانات طبقًا لما جاء في فتوى لابن تيميه (ت٧٢٨هـ/ ١٣٢٨م). وكان هناك خان يُستَغلّ كفندق يُخَصَّص ريعه لدفع رواتب الوقف(١٥٨).

وإلى جانب هذه الأغراض، كان الخان يُستَخْدَم أيضًا مقرًا لسُكْنى الطلبة القادمين من خارج المدينة للدراسة في «المدرسة/ المسجد». ففي النصف الأول من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي نجد خانًا من هذا النوع أنشأه تاجر ميسور الحال هو دَعْلَج بن أحمد بن دَعْلَج(*) في سُوَيْقَة غالب بالقرب من مقبرة سراج الفقيه الشافعي المشهور، وقد أوقف دَعْلَج هذا الخان على طلبة العلم الشافعية. وفي النصف الثاني من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي أعاد بناءه نظام المُلْك عندما زار بغداد لأول مرة وتبرع بمائة دينار للوقف، وذلك عندما زاره وفد من أصحاب الفقيه الشافعي أبي الفضل عبد الملك بن إبراهيم الهمذاني (ت٤٨٩هـ/ ١٠٩٦م) لطلب المساعدة المالية. وقد أدلى بهذه المعلومات ابن الهمذاني، وهو أبو الحسن محمد (ت٥٢١هـ/ ١١٢٧م)، الذي يقول: «إن الخان ظل يُستَخدم مأوىً لطلاب الفقه الشافعية حتى التاريخ الذي كتب فيه كتابه»(١٥٩). وفي النصف الثاني من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي أوقف بدر بن حَسْنُويَه شبكة واسعة من الخانات على طلبة الفقه خلال فترة امتدت ثلاثة عقود(١٦٠). كما وردت روايات عن إقامة خانات لهذا الغرض نفسه في بغداد في كل من جانبيها الشرقي والغربي في نصفي القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي منها على سبيل المثال خان الطلبة الأحناف في قطيعة الربيع في الجانب الغربي من بغداد والذي أضرمت فيه النار ونُهبَت غُرَفُه عام ٤٤٣هـ/ ١٠٥١-٢م(١٦١). وكان للطلبة الشافعية مَثل هذا الخان في أحد الأحياء الراقية وهو باب المراتب في الجانب الشرقي لبغداد، ويقع مقابل المدرسة/ المسجد

(*) دَعْلَج بن أحمد (ت٣٥١هـ/ ٩٦٢م): دَعْلَج بن أحمد بن دَعْلَج البغدادي السِّجْزي، أبو محمد: محدث بغداد في عصره. أصله من سجستان. جاور بمكة زمانًا ثم استوطن بغداد. له «مسند» كبير، وكان بحرًا في الرواية. قال الخطيب البغدادي ما مؤداه: «وكان من ذوي اليسار، مشهورًا بالبر له صدقات جارية ووقوف محبوسة على أهل الحديث ببغداد ومكة وسجستان». الأعلام للزركلي، ج٣، ص١٨.

التي كان يتولى التدريس فيها أبو إسحاق الشيرازي (ت٤٧٦هـ/ ١٠٨٣م) إلى أن عُيِّن أول مُدرِّس للفقه في المدرسة النِّظَاميَّة ببغداد، وكان ذلك الخان مأوى لطلاب الفقه الشافعية الذين كانوا يدرسون في مدرسة/ مسجد الشيرازي، وكان يقيم في الخان منهم عدد يتراوح بين عشرة وعشرين طالبًا[١٦٢].

وكان الخان يُستَخدم أيضًا في التدريس الخصوصي، كما حدث بالنسبة لأحد الفقهاء الأغراب والذي استأجر غرفة بالدور العلوي لكي يعطي فيها دروسًا خاصة في الفقه[١٦٣].

ب) دُورٌ تُدَرَّس فيها العلوم الدخيلة

١- المكتبات

كانت المنشآت المختلفة التي تندرج تحت هذا العنوان عبارة عن مكتبات أساسًا، وليست أماكن لتدريس البرامج الدراسية حسب القواعد المتعارف عليها. وقد أعد يوسف إيخه Y.ECHE دراسة ممتازة عن هذه المؤسَّسَات[١٦٤]، والتي كانت تُسمَّى بأسماء تشتمل على ستة ألفاظ، ثلاثة منها تتعلق بالموضع أو المكان وهي: بيت، خزانة، دار؛ والثلاثة الأخرى تتعلق بالمحتوى: حكمة، علم، كتب. وعن طريق الجمع بين هذه الألفاظ استخرج الباحث سبعة أسماء اصطلاحية كانت تسمى بها المكتبات: بيت الحكمة، دار الحكمة، دار العلم، دار الكتب، خزانة الكتب، بيت الكتب. ويمكن أن نضيف إليها اسمين آخرين هما: بيت العلم[١٦٥] والخِزانة العلمية[١٦٦]. وبذلك تكون لدينا جميع الأسماء المركبة من هذه الألفاظ، وكلها كانت مستعملة في الواقع.

ويقسِّم إيخه تأريخ هذه المؤسَّسَات إلى فترتين: فترة بيت الحكمة، وفترة دار العلم. ورغم أن هذا التقسيم يستند إلى بعض المبررات إلا أننا نعتبره الآن -استنادًا إلى ما وصل إلى علمنا- تقسيمًا شخصيًا من جانب مؤلفه اعتمد فيه على الحدس والبديهة ولا يستند إلى الحقائق التاريخية. وتتمثل المشكلة في أنه في المرحلة الحالية من التوثيق نجد أن المصادر تنتمي في الأغلب والأعم إلى فترة لاحقة على فترة المؤسَّسَات موضع البحث. هذا بالإضافة إلى أن الاصطلاحات تُستَعمل بالتبادل في هذه المصادر، بل وربما بطريقة مغلوطة باستعمال في غير موضعها الزمني الصحيح. وسنورد بعض الأمثلة لتوضيح ذلك.

إن بيت الحكمة الذي أنشأه الخليفة المأمون[١٦٧] كثيراً ما كان يسمى «خزانة الحكمة»[١٦٨]. وكذلك يقال إن علي بن يحيى المُنجِّم[*] (ت ٢٧٥هـ/ ٨٨٨م) قد جمع مكتبة للفتح بن خاقان (ت٢٤٧هـ/ ٨٦١م). وتَخلط النصوص في هذا المقام بين خزانة الكتب والحكمة، وخزانة الحكمة[١٦٩]. إذ يقال إنَ المُنجم نفسه كان لديه قصر فَخم يحتوي على خزانة كتَب عظيمة يسميها خزانة الحكمة[١٧٠]. وقال ياقوت، وهو يتحدث عن مكتبة جعفر بن محمد المَوْصلي[**]، (ت٣٢٣هـ/ ٩٣٥م) إنه «كانت له ببلده (الموصل) دار علم قد جعل فيها خزَانة كتب من جميع العلوم»(١٧١). وكذلك قال الخطيب البغدادي وهو يتحدث عن علي بن محمد البَزَّاز[***] (ت٣٣٠هـ/ ٩٤٢م) إنه كان له بيت علم[١٧٢]. وقد ابتاع سابور بن أرْدَشير[****] (ت٤١٦هـ/ ١٠٢٥م) داراً في بغداد في عام ٣٨١هـ/ ٩٩١م جمع فيها أكثر من عشرة آلاف كتاب من جميع العلوم وأسماها دار العلم[١٧٣]. وتحدث المقدسي، الجغرافي الذي عاش في القرن العاشر الميلادي، عن رَامَهُرْمُز فقال إنه كان يوجد بها دار كتب شبيهة بالدار التي كانت في البصرة وإن كلتا الدارين كانت لابن سوَار، وإن كانت خزانة البصرة أكبر ويختلف إليها عدد أكبر من الناس، وفيها عدد أكبر منَ الكتب[١٧٤].

ويتحدث ياقوت عن دار (وليس عن خزانة) كتب كانت لتاج الملك في الجامع الكبير بأصفهان[١٧٥] في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي. وقد أنشأ أبو المعالي البَزَّاز (ت٥٣٩/ ١١٤٤م) في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي خزانة في أحد الربُط وأوقف كتبه عليها[١٧٦]. أما المكتبة الموجودة في مدرسة مشهد أبي حنيفة ببغداد فقد

(*) على بن يحيى بن أبي منصور: نديم المتوكل العباسي. خُصَّ به وبمن بعده من الخلفاء إلى أيام المعتمد. وكان راوية للأشعار والأخبار، شاعراً محسنًا. توفي بسامراء. له كتب منها: «كتاب الشعراء القدماء الإسلاميين». وكان أبوه «يحيى» فارسي الأصل، أسلم على يد المأمون. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١٨٤.

(**) جعفر بن محمد بن حمدان الموصلي، أبو القاسم الفقيه الشافعي. شاعر أديب فاضل، ناقد للشعر، كثير الرواية. له عدة كتب في الفقه على مذهب الشافعي. معجم الأدباء، ج٧، ص ص١٩٠- ١٩١.

(***) علي بن محمد بن عبيد بن عبد الله بن حسان، أبو الحسن البزاز. كان ثقة أمينًا، حافظًا عارفًا. وكان عنده بيت علم. روى عنه الدارقطني ومن بعده. تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي، ج١٢، ص٧٥- ٧٦.

(****) أبو نصر سابور بن أردشير، الملقب بهاء الدولة وزير بهاء الدولة أبي نصر ابن عضد الدولة بن بويه الديلمي. وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٥٤، ط بيروت.

وصفها ابن الجوزي في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي بدار الكتب[177]، كما وصفها ابن أبي الوفا (ت٧٧٥هـ/ ١٣٧٥م) في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي بخزانة الكتب[178]. وكذلك الحال بالنسبة لمكتبة المدرسة النظامية ببغداد والتي أسماها أحد المؤلفين دار الكتب[179]، وأسماها مؤلف آخر تحدث عن المدرسة النِّظاميَّة في نيسابور: خزانة الكتب[180]. وكان ياقوت في حديثه عن المكتبات في المدن الإسلامية يستعمل لفظة «خزائن» ومفردها «خزانة»[181].

وكان علي بن يحيى المنجِّم يستقبل في المكتبة، التي أسماها خزانة الحكمة، الزوار الذين يفدون لقراءة الكتب الموجودة في مكتبته، ويقدم لهم الطعام والمأوى على حسابه. ولم يُذكر شيء هنا عن تأسيس وقف بصفة دائمة.

وفي دار العلم المملوكة لجعفر بن محمد الموصلي، كانت الكتب «وقفًا على طالب للعلم، لا يُمَنع أحد من دخولها. . إذا جاءها غريب يطلب الأدب وإن كان معسراً أعطاه وَرَقًا(*) وورَقًا[182]. وهنا نجد أن الكتب كانت وقفًا على طلاب العلم بلا استثناء، وأنهم كانوا يحصلون على مساعدة مالية تُعطَى لمن كان يحتاج إليها.

وعندما تحدث ابن الجوزي عن دار العلم التي أسَّسَها سابور بن أرْدَشير عام ٣٨١هـ/ ٩٩١م أو ٣٨٣هـ/ ٩٩٣م- فإنه ذكر شروط وقفها وهي: تعيين أربعة أشخاص للإشراف عليها بصفتهم مُتَولِّين. ولم يرد أي ذكر للمُدرِّسين أو الطلاب كمستحقين في الوقف، وكذلك لم يرد ذكر لبرامج دراسية نظامية[183]. وعندما أُحرقَت هذه المكتبة ونُهبَت محتوياتها في عام ٤٥١هـ/ ١٠٥٩م أُقيمَت بدلاً منها دار كتبٍ أسَّسَها المؤرخ البغدادي ابن هلال الصابي (ت٤٨٠هـ/ ١٠٨٨م) في شهر رجب لعام ٤٥٢هـ (أغسطس ١٠٦٠م) وزودَّها بما يقرب من ألف كتاب، وكان دافعه المعلن هو الخشية من ضياع العلم بعد حرق دار العلم التي أنشأها سابور بن أرْدَشير[184]. وقد عَيَّن أمينًا لمكتبته التي كان يتردد عليها رجال العلم لسنوات طوال، ثم فصَل أمين المكتبة ومحا ذكر الوقف من كتبها وباعها. وعندما أنكروا عليه هذا التصرف المخالف للشرع، رد عليهم بأن المكتبة لم يعد لها ضرورة بالقياس إلى مكتبة المدرسة النِّظَاميَّة (التي انشئَت حديثًا في ذلك الوقت). ولما قيل

(*) الورَق بفتح الراء: ما يكتب فيه، والورِق بكسر الراء: الفضة.

له إن بيع الكتب الموقوفة لا يجوز شرعًا، كان جوابه أنه قد تصدق بحصيلة بيعها على الفقراء[١٨٥]. وكان وقف هذه المكتبة ينصبُّ على الكتب والعاملين في المكتبة ينصب على الكتب والعاملين في المكتبة، ولم يرد فيه ذكر لبرامج دراسية منتظمة أو للمدرسين أو للطلبة. وكان الغرض من هذه المكتبة، التي أنشئت في الأصل لتحل محل دار العلم التي أقامها سابور بن أرْدَشير، هو نفس الغرض الذي أقيمت من أجله مكتبة المدرسة النظامية، ألا وهو إتاحة الكتب لَطلاب العلم.

كان النشاط الذي يجري في المكتبات يتعلق بالكتب مثل القراءة والاطلاع والنسخ. ومن المعروف أنه كانت تُعقد فيها لقاءات المناقشة والمناظرة وما أشبه ذلك. أما فيما يتعلق بتدريس برامج أو علوم بها، فهناك حالة نادرة تختص بمكتبة البصرة ذكرها الجغرافي المقدسي عندما عقد مقارنة بينها وبين مكتبة رَامَهُرْمُز، إذ ذكر المقدسي، في سياق مقارنته، نشاط وأعمال كل من المكتبتين وتتلخص في توفير الإعاشة لطلبة العلم الذين يأتون إلى المكتبة ويعكفون على الاطلاع ونسخ الكتب. ويتمثل الفارق بين المكتبتين في أن مكتبة البصرة أكبر وأكثر روادًا وتحتوي على عدد أكبر من الكتب. ثم يستطرد المقدسي في حديثه فيذكر شيئًا نادر الحدوث إذ يقول: «وفي هذه (مكتبة البصرة) أبدا شيخ يُدرَس عليه الكلام على مذهب المعتزلة»[١٨٦]. وكان ذلك -طبقًا لما رواه المقدسي الذي صنَّف كتابه في عام ٣٧٥هـ/ ٩٨٥م- يحدث في البصرة بعيدًا عن بغداد، المركز الثقافي للدولة الإسلامية، ولم يكن ذلك من المهام الرئيسة للمكتبة، بل خدمة إضافية تُقدَّم لمن يطلبها. ولم يُذكَر شيء عن وجود طلبة أو مُدرِّسين يقيمون في مقر المكتبة بصفتهم أربابًا في الوقف ويدرسون برامج منتظمة تؤدي إلى الحصول على إجازة للتدريس؛ فقد كانت هذه المؤسَّسَات عبارة عن مكتبات أساسًا، ولم نجد في المصادر ما يسمح لنا بإدراجها ضمن معاهد العلم.

وفيما يختص بمجموعتي الاصطلاحات المستخدمة في تركيب الأسماء التسع فإن ما ذكرناه آنفًا يستوجب إبداء ملاحظتين:

١- اللفظ الأول في تركيبة الاسم الاصطلاحي (بيت، دار، خزانة) يبدو أنه يُستَعمل من قبيل التبادل بين هذه الألفاظ وبعضها البعض.

٢- وبالنسبة للفظ المضاف إلى اللفظ الأول (وهو الحكمة) فقد حل محله لفظ العلم، ثم حل محله لفظ الكتب. وكان هذا اللفظ الأخير هو أنسبها جميعًا، لأن المنشأة كانت عبارة عن مكتبة أساسًا ولم تكن معهدًا تعليميًا تُدرَّس فيه برامج منتظمة وتؤدي إلى الحصول على إجازة التدريس. وبعد المحنة الكبرى، حدث تطور تدريجي نَبَذ خلاله أهلُ السنة لفظَ «الحكمة» الذي يرمز إلى العلوم الفلسفية، وشدَّدوا على استعمال لفظ «العلم» للدلالة على العلوم الدينية الإسلامية والعلوم المساعدة.

٢- المستشفيات

من المعلوم أن المستشفيات أو البيمارستانات، كانت أيضًا مدارس للطب. فقد ذكر ابن أبي أُصيبعة(*) (ت٦٦٨هـ/ ١٢٧٠م) وهو يتحدث عن الطبيب إبراهيم بن باكس أنه درس الطب في مَستشفى العضدي التي أنشأها عضد الدولة البويهي[١٨٧]. كما تحدث هذا الكاتب الذي كتب تراجم الأطباء عن «زاهد العلماء» الذي أسَّسَ مستشفى في ميافارقين وعن مقررات دراسة الطب في هذا المستشفى[١٨٨]. وهناك أيضًا كتاب يحتوي على شهادة سماع (استماع) مكتوبة وموقعة في المستشفى العضدي ببغداد والتي كان يدرس فيها ذلك المصنف في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي[١٨٩].

٣) المدرسة ومعاهد العلم المماثلة

أ) المدرسة

كانت المدرسة هي معهد العلم الإسلامي الأول بلا منازع. وكان ظهور المدرسة بهذا الشكل تطورًا طبيعيًا لمؤسَّسَتين ظهرتا قبلها وهما المسجد بصفته مدرسة للفقه، والخان الذي كان يقام إلى جواره لينزل فيه الطلاب الذين يدرسون الفقه في المسجد. وقد تم تطور هذا المعهد العلمي أو الكلية على ثلاث مراحل: من المسجد إلى مجمع المسجد- الخان، إلى المدرسة. وكان المسجد الذي شمله هذا التطور هو المسجد الذي كان التدريس فيه

(*) أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرجي موفق الدين، أبو العباس ابن أبي أُصَيْبعة: الطبيب المؤرخ، صاحب «عيون الأنباء في طبقات الأطباء». كان مقامه في دمشق. وفيها صنف كتابه سنة ٦٤٣هـ. الأعلام للزركلي، ج١، ص١٨٨٨.

ينصب على الفقه مادة أساسية. وكان مقرر الفقه الرئيسي يستمر تدريسه في المسجد أربع سنوات عادة مما يتطلب توافر مكان لسُكْنَى طلاب الفقه الوافدين من خارج المدينة. ومن هنا نشأ مجمع المسجد -الخان. ولم يكن يفصل هذا المجتمع عن المدرسة في سياق التطور سوى خطوة واحدة، إذ إن الفارق بين المرحلتين الثانية والثالثة من ذلك التطور يكمن في الوضع الشرعي لكل من المسجد والمدرسة؛ لأن كلتا المؤسَّسَتين كانت تقوم على أساس نظام الوقف. وكما ذكرنا من قبل، فإن المسجد الذي أنشئ باعتباره وقفًا في الأصل قد تحرر بعد ذلك من سيطرة الواقف؛ لأن الوقف الخاص بالمسجد يُوصف بأنه «وقف تحرير»، وبذلك شُبِّهت العلاقة بينه وبين مُنشئه بالعلاقة القائمة بين العبد المحرَّر وسيِّده الذي أعتقه وتنازل عن حقوقه عليه، في حينَ أن المدرسة، على النقيض من ذلك، كانت تخضع لسيطرة مؤسِّسها، وسيطرة ذريته من بعده باستمرار إذا أريد ذلك.

وقد رأينا فيما تقدم أن المسجد نشأ مع ظهور الإسلام، أما مجمع المسجد -الخان فقد انتشر على نطاق واسع في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، وكذلك ظهرت المدرسة في ذلك القرن أيضًا وإن كانت قد ازدهرت في القرن الذي يليه. تلك هي الصورة العامة لتطور هذه المؤسَّسَات كما نراها في المصادر المتوافرة لدينا، وهو تطور يمكن تتبع مراحله من خلال نشاط أعمال البر الإسلامي في تلك القرون.

منذ قديم الزمان كان الحكام (الخلفاء والسلاطين والملوك والأمراء والوزراء وغيرهم) وكذلك التجار الأثرياء والمدرِّسون من ذوي اليسار يقدِّمون العون لطلبة العلم. وكان بعض أولئك المحسنين يملكون ثروات طائلة، ويقدِّمون هباتهم للمستحقين على أوسع نطاق، بينما كانت هناك فئة أخرى، لا تتمتع بمثل هذا الثراء الواسع، تمارس أعمال البر على نطاق أضيق من أولئك. وربما أنشئت معاهد للعلم من تبرعات وهبات قدمها رجال محدودو الدخل في فترة أسبق من الفترات التي يتناولها بحثنا، وهو أمر ينبغي لنا أن نسلم به ولو من قبيل الوقوع في شَرَك المجادلة من فراغ في مجال لا تتوافر لدينا مصادر كافية عنه، وإن يكن هناك سبب أكثر وجاهة يحملنا على التسليم بذلك. وهو أن إنشاء مؤسَّسَات من نوع ما على نطاق واسع يسبقه عادة إقامتها في حالات فردية متفرقة؛ لأنه لا تُنْفق الأموال الطائلة عادة على مثل هذه المؤسَّسَات إلا بعد أن يثبت نجاحها بالفعل وأنها مرغوبة اجتماعيًا.

وقد أنفق أهل الخير عبر القرون مبالغ كبيرة من المال على أشياء مستحبة من الناحيتين الدينية والاجتماعية. وكانت هذه الأموال تُوهب لتوزيعها على الفقراء، والأرامل، واليتامى، وتكفين الموتى، وحجاج بيت الله الحرام وتوفير احتياجاتهم المختلفة مثل إقامة الخيام، ومحطات التموين، وحفر الآبار، وتوفير العلف على طريق الحجاج، وعلى صيانة المشاعر المقدسة، وعلى طلاب العلم أفرادًا وجماعات، وما شابه هذه الأعمال. غير أن هذا النوع من أعمال الخير والبر والإحسان مؤقت بطبيعته وسرعان ما يزول أثره، فهو يستمر طالما كان الواهب راغبًا في العطاء، أو طالما بقي على قيد الحياة، ولكنه ينقطع إذا ما غضب أو أُبعد عن منصبه أو قضى نَحْبَه.

ولم يكن ذلك الضرب من ضروب البر والإحسان هو الذي أحدث معاهد العلم، فقد خرجت هذه المؤسَّسَات إلى حيز الوجود بعد تقنين البر لأغراض التعليم في نظام الوقف(١٩٠)، لأن الوقف جعل معاهد العلم تكتسب صفة الدوام والاستمرار، وهيأ لها الاستقلال عن الواقف نفسه في بعض الحالات، وعن مدة حياة الواقف في كل الحالات. وقد حدث هذا النوع من أعمال البر على أوسع نطاق في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي.

إن المساجد الأولى التي أشرنا إليها فيما تقدَّم(١٩١) يرجع تاريخها إلى القرنين الثامن والتاسع الميلاديين، وربما قبل ذلك، وإن لم يكن من المعروف مدى إمعانها في القدم. وقد لا يُعرَف ذلك على وجه التحديد مطلقًا. والشيء المؤكد أن المسجد كان النمط الأول لمعهد العلم (الكلية) في الإسلام، وأنه كان مؤسَّسَة خيرية يحكمها نظام الوقف. وباعتبارها منشأة خيرية فقد كان لها وقف يصرف من رِيعه في دفع راتب المدرِّس الذي كان إمامًا للمسجد عادة. وعندما كان المدرِّس يتقاضى راتبه من ريع الوقف فإن ذلك كان يعود بالفائدة على الطالب الذي لم يكن هناك ما يضطره إلى دفع نفقات تعليمه، وإن كان عليه أن يدبر نفقات مأكله ومسكنه.

ومن بين رجال البر الأثرياء في القرن العاشر الميلادي يبرز اسم بدر بن حَسْنُويَه الكردي أحد أهم الشخصيات في تاريخ معاهد العلم الإسلامية. وكان أبوه حَسْنُويَه الذي توفي عام ٣٦٩هـ/ ٩٧٩م(١٩٢) ذا نفوذ عريض، ويقال إنه أنفق الأموال الطائلة في الصدقات،

ولكن لم يُؤثَر عنه ولا عن غيره من المحسنين في ذلك القرن أنه أوقف على معاهد العلم الشيء الكثير. وكان من بين أولئك المحسنين أم الخليفة المقتدر الملقبة «بالسيدة» (ت٣٢٩هـ/ ٩٣٣م) والتي يقال إن دخلها السنوي من أملاكها بلغ مليون دينار[١٩٣]، وبحكم الترك (ت٣٢٩هـ/ ٩٤١م) -الذي كان يحمل لقب أمير الأمراء، وهو اللقب السابق على ظهور لقب السلطان -وهو الذي بدأ في إنشاء المستشفى الكبير في بغداد[١٩٤]، وعضد الدولة البويهي الذي أتم بناء ذلك المستشفى[١٩٥]، والصاحب بن عبَّاد (م٣٨٥هـ/ ٩٩٥م) الوزير ونصير العلم[١٩٦]، وغيرهم من المحسنين الأقل شهرة مثل دَعْلَج السجستاني (ت٣٥١هـ/ ٩٦٢م) الذي بنى المساجد في بغداد ومكة وسجسْتان[١٩٧]. وكان المسجد/ المدرسة الذي بناه في بغداد ويحمل اسمه[١٩٨] يقع في قطَيعَة الربيع على طريق أبي خلف في الجانب الغربي من بغداد[١٩٩].

وقد حدث تطور جديد مع بدر بن حَسنُويَه، فعندما مات أبوه في عام ٣٦٩هـ/ ٩٧٩م عينه عضد الدولة مكانه واليًا على عدة أقاليم، وقد استمرت ولايته اثنين وثلاثين عامًا[٢٠٠]. وكما كان يفعل أسلافه، فقد أخرج الرواتب وقدم العطايا لطلبة العلم والأشراف والفقراء والأيتام وللفقراء عامة، كما أنفق أموالاً طائلة على أعمال الحج[٢٠١]. وفي هذا كله لم يختلف اختلافًا جوهريًا عما كان يفعله سابقوه في مجال البر؛ فعندما مات بدر مات معه هذا الجانب من أعمال البر، وتضرر المستحقون، وتوقفت خدمات الحج، فلم تعد الطرق مأمونة بعد أن انقطعت المبالغ التي كانت تُدَفع سنويًا لتأمين سلامة الحجاج.

إلا أن بدرًا أحدث نموذجًا من المؤسَّسَات كان له طابع أكبر دوامًا واستمرارًا. ويمثل طابع الاستمرار وسعة الانتشار تقدمًا على أكبر جانب من الأهمية في تاريخ معاهد العلم الإسلامية. فقد أقام بدر في شتى أنحاء الأقاليم التي كانت تخضع لولايته ثلاثة آلاف مجمع للمساجد -الخانات، والتي كانت بمثابة مساجد/ مدارس تجاورها خانات للطلبة الوافدين من خارج المدينة. ونقرأ هذه المعلومات في فقرة وردت في تاريخ ابن الجوزي والتي تعد أول نص معروف يتحدث عن تطور عظيم الشأن على هذا النحو. جاء في هذه الفقرة ما نصه: «استحدث في أعماله ثلاثة آلاف مسجد وخان للغرباء»[٢٠٢]. ويمكن

تعريف مجمع المسجد- الخان من هذا النوع من واقع الوصف الذي جاء على لسان أحد نزلائه من الطلبة في بغداد في النصف الثاني من القرن الحادي عشر الميلادي.

هذا الطالب هو أبو علي الفارقي(*) (ت٥٢٨هـ/ ١١٣٤م) وكان من الغرباء الذي قدموا إلى بغداد لدراسة الفقه على الشيرازي العظيم الذي شغل بعد فترة وجيزة من وصول ذلك الطالب كرسيَّ الفقه الشافعي في المدرسة النِّظَامِيَّة في بغداد والتي بنيت في أعقاب تلك الفترة. وكان الشيرازي يدرِّس الفقه آنذاك في مسجد/ مدرسة يحمل اسمه ويجاوره خان. كانت السنة هي ٤٥٦هـ/ ١٠٦م أي قبل عام واحد من إنشاء النِّظَامِيَّة الجديدة. والفقرة التالية هي جزء من سيرة ذاتية للطالب يصف فيها الوضع كما كان سائداً في ذلك العام. وإليك ما قاله (نصًا):

فنزلت في خان حَذَاءَ مسجد أبي إسحاق بباب المراتب، وكان يسكنه أصحاب الشيخ ومن يتفقه عليه. فإذا كثرنا كنا حوالي العشرين وإذا قل عددنا كنا حوالي العشرة. وكان الشيخ أبو إسحق يذكر التعليقة في أربع سنين فيصير المتفقه في هذه الأربع سنين فيها مستغنيًا عن الجلوس بين يدي أحد. وكان يدرِّس درسًا بالغداة ودرسًا بالعشي، فلما كانت سنة ستين عَبَرتُ إلى الجانب الغربي إلى الشيخ نصر بن الصباغ قرأت عليه «الشامل» ثم عدت إلى أبي إسحاق فلازمته إلى حين وفاته(٢٠٣).

وهناك نصوص أخرى تلقي الضوء على وظيفة الخان الذي يقوم إلى جوار المسجد. وقد وصف أحد مؤرخي بغداد حالة هياج قام بها أهالي الكرخ في العبارات التالية: «عندما عرفوا ما حدث ذهبوا إلى خان الفقهاء الحنفيين بقطيعة الربيع وكبسوا دور الفقهاء»(٢٠٤).

كانت قطيعة الربيع حارة مزدحمة في المدينة (٢٠٥)، وكان فيها مساجد ومدارس لطلبة الفقه (المتفقهة) الأحناف والشافعية، وإلى جوارها خانات لسُكْنَى الطلبة والمدرِّسين أقيمت بالقرب من المساجد كقاعات للسُكْنَى. وكذلك كان حال مسجد الشيرازي الذي كان خانه

(*) الحسن بن إبراهيم بن علي بن برهون الفارقي، أبو علي؛ فقيه شافعي. ولد بميافارقين وانتقل إلى بغداد، فولي قضاء واسط فتوفي فيها. له «الفوائد على المهذب للشيرازي» في الفروع، و«الفتاوي» خمسة أجزاء. وكان حسن السيرة في القضاء. الأعلام للزركلي، ج٢، ص١٩٢.

يقع قبالته ويقيم فيه عدد من الطلبة يتراوح عددهم بين العشرة والعشرين طالبًا. وهذا العدد يمثل الحدّ النموذجي لعدد الطلبة الذين كانوا يدرسون في أي مدرسة من مدارس الفقه التي أنشئَت بعد ذلك. أما عن السبب في تراوح عددهم وعدم ثباته فيرجع دون شك إلى التذبذب في ريع الوقف.

وليس ثمة شك في أن مجمع المسجد -الخان كان موجودًا قبل أن يبني بدر بن حَسْنُوَيْه مثل هذه المجتمعات على ذلك النطاق الواسع، وهو ما كانت عليه الحال فيما بعد بالنسبة للمدرسة التي وجدت قبل شبكة المدارس الواسعة التي أقامها نظَام المُلْك. فقد شكلت المدارس التي أنشأها بدر خطوة كبرى إلى الأمام على طريق تطور معاهد العلم خاصة فيما يتعلق بتوفير السكن للطلبة. وقد يكون هناك تساؤل عما إذا كان الطعام يُقدَّم للدارسين، ويميل المرء إلى الاعتقاد بأنه كان يوفر لهم المأوى والمأكل في مجمعات المساجد- الخانات التي أقامها بدر؛ فإذا كانت بعض المصادر قد استمرت في العصور التالية تقدِّم العون للطلاب في كثير من الحالات، على أن يتكفَّلوا بنفقات الإعاشة، فإن ذلك لا يدل دلالة قاطعة على أن الطلبة الذين كانوا يقيمون في المجتمعات التي أقامها بدر لم يكونوا يحصلون على كلٍّ من المأكل والمسكن؛ لأن الكليات (والمعاهد) كانت تقبل عادة عددًا لا يزيد على العشرين طالبًا حدًّا أقصى سواء في تلك الفترة الأولى أو فيما بعد باستثناء حالات قليلة. أما الطلبة الذين لم يتوافر لهم السكن في المعاهد فقد كان عليهم أن يدبروا نفقات دراستهم فيها بالاشتغال في أعمال مختلفة [٢٠٦].

وكان أبرز ما انطوت عليه هذه المرحلة من مراحل تطور معاهد العلم أنها كانت المقدمة التي مهدت لظهور المدرسة. ويظهر الانتقال من شبكة مجتمعات المساجد-الخانات الواسعة التي أسَّسَها بدر إلى شبكة المدارس الواسعة التي أقامها نظَام المُلْك أوضح ما يكون في بغداد عند تأسيس المدرسة النِّظَامِيَّة عام ٤٥٩هـ/ ١٠٦٧م.

ومن فوائد النبذة التي أوردناها آنفًا من السيرة الذاتية للفارقي ما تضمنته من تواريخ، وهي ٤٥٦هـ/ ١٠٦٤، ٤٦٠هـ/ ١٠٦٨م. فهذان التاريخان يمثلان فترة الانتقال الذي

حدث في بغداد من الكلية/ المسجد وخانها إلى الكلية/ المدرسة التي تجمع بين الاثنين، وهذا الانتقال كان معناه بالنسبة للفارقي وزملائه الدعم المالي الكامل لنشاطهم التعليمي.

ومن الجدير بالملاحظة في هذا الصدد أن الشيرازي رفض في أول الأمر قبول وظيفة تدريس الفقه في النِّظَّاميَّة الجديدة لأسباب سنعرض لها بالتفصيل في موضع آخر[٢٠٧]، وتتعلق باختلاس المواد التي استُخدمت في بناء المدرسة، وشغل الوظيفة مُنافسُه ابن الصبّاغ مما أسعد تلاميذ هذا الأخير بلا شك، وإن يكن قد أحزن تلاميذ الشيرازي الذين هددوا بتركه واتباع ابن الصبّاغ (ت٤٧٧هـ/ ١٠٨٤م) ما لم يقبل المنصب الذي كان هو الأجدر به. وقد قبل الشيرازي آخر الأمر، ولو كان قد رفض لترتب على ذلك خسارة مالية فادحة لطلبته[٢٠٨].

إن الشيء الذي استحدثته المدرسة إنما كان يتعلق بالوضع القانوني لها ولا علاقة له بمنهج الدراسة بها. فقد ظلت الدراسات في المؤسَّسات التعليمية على ما كانت عليه، ولذلك فإن تأسيس المدارس خارج بغداد أول الأمر ليست له علاقة بالمستوى الثقافي في المناطق التي أُنشئَت فيها المدارس، فلقد كانت بغداد هي المركز الثقافي للعالم الإسلامي وظلت كذلك فترة طويلة. أما المغزى الذي انطوى عليه ذلك بالفعل فهو أن نظَامَ المُلْك والسلاجقة كانوا يتمتعون بقدر من القوة والنفوذ مكّنهم من إقامة هذه المعاهد العلمية في بغداد مزاحمة لنفوذ الخليفة في عقر داره، بينما اقتصرت المدارس التي أقامها ذوو النفوذ قبلهم على المناطق الواقعة خارج العراق.

إن بدرًا ونظَام المُلْك لم يأتيا بما لم يأت به الأوائل عندما أقام كل منهما شبكة من معاهد العلم[٢٠٩]، فقد استفادوا من مؤسسة ناجحة كانت موجودة بالفعل آخذين زمام المبادرة من العلماء أنفسهم، وكانا على استعداد لتحقيق رغباتهم مقابل الإفادة من نفوذهم في مجال الفقه وتأثيرهم على الأعداد الغفيرة من أتباعهم. ومن ثم فإنهما لم يكونا من المجددين وإنما كانا من رجال الدولة العظام، وسياسيين من الطراز الأول. إن رجلاً يشغل منصبًا رفيعًا ويستطيع أن يحتفظ بمنصبه طوال ثلاثة عقود في تلك الأزمنة المضطربة عندما كانت المناصب العليا يطمع فيها ويتنافس عليها الطامحون والطامعون الذين لا يتورعون

في كثير من الأحيان عن فعل كل ما يساعد على خلع من يشغل المنصب من منصبه، هذا الرجل لابد وأن يكون من عباقرة السياسة؛ فقد ظل بدر واليًا على عدة أقاليم اثنين وثلاثين عامًا. أما نظَام المُلْك فقد كان وزيرًا طوال ثلاثين عامًا في عهد اثنين من السلاجقة العظام. لقد عُرِف هذان السياسيان الداهيتان كيف يمسكان بزمام السلطة في أيديهما ويحكمان قبضتهما عليها. ومن ثم كان العلماء الذين أغدقا عليهم العطايا والهبات بمثابة ضمان لاستمرار نجاحهما. وفي المقابل فإن العلماء قد وجدوا من ينهض بأعبائهم، كما أن المذاهب الفقهية التي ينتمون إليها وجدت في المدارس مراكز تجنيد ممتازة لجذب الأتباع للمذهب، فلم يكن الطالب المحتاج يلقى صعوبة كبيرة في الاختيار بين معهد يوفر للدارس احتياجاته، وآخر لا يوفرها. وعندما يختار بينهما كان عليه أن يعتنق المذهب الذي تمثله المدرسة التي اختارها.

وعلى ذلك، فإن تطور المؤسَّسَة التعليمية في الإسلام بدأ بالمسجد، ثم مجمع المسجد -الخان فالمدرسة وما شابهها من معاهد تعليمية. ففي وقت ما من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي أو قبل ذلك، كان المسجد قد أصبح كلية تدفع رواتب لموظفيها وتقدم تعليمًا مجانيًا للطالب، ثم خطا مجمع المسجد -الخان خطوة أبعد فوفر للطالب المأوى وربما الطعام، وأخيرًا وفرت له المدرسة كل احتياجاته الأساسية للتعليم[٢٠١].

ب) المعاهد المماثلة للمدرسة

كان المسجد هو النموذج الأمثل للمؤسَّسَة التعليمية في الإسلام، وأعظمها تقديرًا وأرفعها منزلة. غير أن القيود التي يفرضها وضعه الشرعي حالت دون تكيُّفه وتوافقه مع المتطلبات المتزايدة للمؤسَّسَات التعليمية. فعلى الرغم من أن المسجد من صنع مؤسِّسه ومُنشئه إلا أنه مستقل عن صاحبه. ولم يكن هذا الوضع ليشجع على إنشاء المساجد بصفتَها كليات تعليمية. فإذا كان المؤسِّسُون للمساجد يرغبون في أن تلبِّي منشآتهم احتياجات العبادة إضافة إلى احتياجات الدراسة، فإنهم يفضلون تحقيق هذه الأغراض مع الاستمرار في ممارسة سيطرتهم على مسار المؤسَّسَة التي أقاموها، وانتقال هذه السيطرة إلى ذريتهم من بعدهم حتى آخر قرابتهم من جهة الأب، بل ومن جهة الأم في بعض الأحيان،

ومن ثم جربت مختلف الطرق عبر السنين للتوفيق بين هذه الاحتياجات المتضاربة، وأسفرت عن عدة حلول تتعلق غالبا بالمسجد بطريقة أو بأخرى.

كان الوضع الشرعي للمساجد يختلف اختلافًا جذريًا عن وضع المؤسسات الأخرى، فالقرآن يعلن أنها تعود إلى الله: ﴿وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ﴾ [الجن: ١٨]، فلا يمكن أن تباع أو تؤجر أو أن تستعمل استعمالاً خاصًا، كما قال د. سانتيلانًا D. SANTILLANA نقلاً عن الزُّرقاني (ت١١٢٢هـ/ ١٧١٠م)[٢١١]. فما أن يتم وقف العقار حتى تنتهي حقوق مؤسِّسه تجاهه، باستثناء حالة المسجد/ المدرسة إذ يستطيع مؤسِّسه أن يشترط شروطًا تتعلق بالعاملين فيه والعلوم التي تدرس فيه، وإن كان لا يمكنه إدارة منشأته كناظر للوقف. وهذه الأمور توضحها الفتاوى التالية: فقد سئل المفتي عما إذا كان في وسع القيِّم أن يبني حوانيت في فناء المسجد الذي يقوم على رعايته فكان جوابه: «لا يجوز له أن يجعل شيئًا من المسجد مسكنًا أو مُستَغَلاً»[٢١٢]. وسُئل تقي الدين السبكي[*]: هل يجوز أن تظل المدرسة مأوى للطلبة بعد تحولها إلى مدرسة ومسجد معًا، أو كما جاء في نص السؤال على النحو التالي: «الدار المدرسة هل تستمر سكنًا بعد صيرورتها مدرسة ومسجدًا؟»[٢١٣] وهذا السؤال يشير إلى عدم شرعية استعمال المسجد سكنًا.

ويشبه تقي الدين السبكي (ت٧٥٦هـ/ ١٣٥٥م) حالة المسجد الموقوف بحالة العبد المُعتَق، فكما أن السيد عندما يعتق عبده لا يحتفظ بأية حقوق عليه كذلك الحال بالنسبة لمن يقيم مسجدًا، فبمجرد وقف المسجد لا تبقى لمؤسِّسه أية حقوق على ملكه، وبعد وقف المسجد وقف تحرير أشبه بإعتاق العبد[٢١٤].

وبسبب هذه الاعتبارات التي أوضحناها آنفًا ظل المسجد، سواء أكان جامعًا أم مسجدًا يقام كمؤسَّسَة للعلم ترتبط بمدرسة أو بما يشبهها من المؤسسات التعليمية.

(*) علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام السبكي الأنصاري الخزرجي، أبو الحسن، تقي الدين؛ شيخ الإسلام في عصره، وأحد الحفَّاظ المفسِّرين المناظرين. وهو والد التاج السبكي صاحب الطبقات. ولد في سُبْك (من أعمال المنوفية بمصر) وانتقل إلى القاهرة ثم إلى الشام. وولي قضاء الشام سنة ٧٣٩هـ، واعتلَّ فعاد إلى القاهرة، فتوفي فيها الأعلام للزركلي، ج٥، ص١١٦.

بدأ إنشاء المعاهد المشابهة في طبيعتها للمدرسة على نطاق واسع في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي. وبيانها كالآتي: دار الحديث، دار القرآن، والدور الصوفية التي كانت تسمى: الرباط، الخَانْقَاه، الزاوية، التُّرْبَة، الدُّوَيْرة. وإذا شئنا الدقة، فمن المعروف أن الرباط وُجد في النصف الأول من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي. كما يقال إن داراً للقَرآن أنشئت في دمشق حوالي عام ٤٠٠هـ/ ١٠٠٩م. ولكن الرباط بدأ يزدهر كمؤسَّسَة للعلم بعد المدرسة في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وكان المسجد يُستَخدم قبل ذلك داراً للعلم عند الصوفية، إذ كان الحديث هو أداة الدراسات الصوفية، ولكن دار القرآن الأولى هذه ظلت منفردة بدون مؤسَّسَات مماثلة لها حتى نهاية القرن السابع وبداية القرن الثامن الهجريين (الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين).

وكما كانت هيئة العاملين في المسجد تضم إماماً على الأقل، كذلك كانت هيئة العاملين في المدرسة تضم مُدرِّسًا على الأقل ينتمي إلى أحد المذاهب السنية الأربعة. وعن المدرسة الأولى، تطورت عدة أنواع من المدارس:

(أ) المدرسة الثنائية.
(ب) المدرسة الثلاثية.
(جـ) المدرسة الرباعية.
(د) المدرسة ذات المسجد.
(هـ) المدرسة ذات الجامع.
(و) المدرسة بدار الحديث.
(ز) المدرسة بتُربَة.
(ح) المدرسة بدار الحديث وتربة.
(ط) المدرسة بخَانْقَاه.
(ي) المدرسة برباط.
(ك) المدرسة البيمارستان.
(ل) المدرسة/ مدرسة الطب.
(م) المدرسة/ الزاوية.

وكانت الأشكال المتنوعة لمعاهد العلم الشبيهة بالمدرسة هي: دار القرآن الملحق بها جامع، ودار القرآن وفيها مدرسة، ودار الحديث ومعها مدرسة ورباط، ودار الحديث ومعها خَانْقَاه، والرباط ومعه جامع، والرباط ومعه مدرسة والرباط ومعه مسجد

وضريح، والتربة ومعها مسجد، والتربة ومعها مسجد ومكتب، والتربة ومعها مسجد ورباط ومكتب، والتربة ومعها جامع ومدرسة، والتربة ومعها مكتبة، والتربة ومعها مدرسة ومكتبة.

وهناك نمط آخر من المؤسَّسَات التعليمية هو «المدرسة- المشهد» التي تتألف من مسجد وضريح أحد الأولياء الصالحين، وأشهرها «مدرسة مشهد أبي حنيفة» التي كانت تنافس المدرسة النِّظَامِيَّة الشافعية. وقد أنشئَت كلتا المدرستين في نفس السنة ٤٥٩هـ/ ١٠٦٧م في بغداد. وكانت مدرسة مشهد أبي حنيفة تتألف من قُبَّة فوق قبر أبي حنيفة، ومسجد ومدرسة، وكانت تُسمَّى بالمشهد، أو المسجد، أو المدرسة. وكان للمذهب الحنفي قبل ذلك مدرسة مشهدية تسمى «مشهد درب عبده»، وكانت تحتوي على مسجد. وإذا اتخذنا من أسماء المدرِّسين الذين درَّسوا فيها دليلاً لتحديد تاريخ هذه المدرسة فيمكن إرجاع تاريخ تأسيسها إلى منتصف القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي تقريبًا(٢١٥). ويبدو أنها هي نفس المنشأة التي كانت تسمى مسجد أبي بكر محمد بن موسى الخوارزمي في درب عبده والتي كان يوجد أمامها خان(٢١٦)، وكان الخوارزمي هذا أحد المدرِّسين الذين ذُكر أنهم درَّسوا في مدرسة مشهد درب عبده(٢١٧). وثالث تلك المؤسَّسَات التعليمية التي كانت للأحناف هي «مدرسة مشهد النبي يونس» التي أقيمت لأحد الفقهاء من تلاميذ أبي عبد الله الدامغاني(*) (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م)، ومن ثم فإن تاريخها يرجع إلى النصف الثاني من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي(٢١٨).

أما عن اختيار نوع المؤسَّسَة التعليمية التي يراد إنشاؤها سواء أكانت منشأة مفردة أم مجمع منشآت، فإن ذلك كان مرجعه لمؤسِّسي المؤسسة العلمية. وكانت كل مؤسَّسَات التعليم قائمة على أساس نظام الوقف. ويتضمن القسم التالي دراسة لهذا النظام من حيث علاقته بهذه المؤسَّسَات التعليمية لكي تزداد فهمًا لنشأتها وتطورها.

(*) أبو عبد الله الدامغاني: ولد بدامغان وتفقه ببلده ثم رحل إلى بغداد فتفقه علي أبي عبد الله الحسين علي البصري وأبي الحسين أحمد بن محمد القُدُوري وسمع منهما الحديث، وبرع في الفقه، وخُصَّ بالعقل الوافر والتواضع فارتفع وشيوخه أحياء، وانتهت إليه الرياسة في مذهب العراقيين. المنتظم، ج٩، ص٢٢.

ثالثا: قانون الوقف

إن دراسة قانون الوقف من حيث علاقته بمؤسسات العلم سوف تتيح لنا أن نلقي نظرة فاحصة لا غنى لنا عنها لسبر أغوار هذه المؤسسات التعليمية. كما أننا يمكن أن نحصل على المعلومات الأساسية من ثنايا ما بقي من الوثائق المكتوبة لوقف هذه المؤسسات، والتي كانت تُسمَّى «كتب الوقف»، وإن كان مما يؤسف له أن قلة قليلة من وثائق الأوقاف التي وصلت إلينا يرجع تاريخها إلى العهد الأول، ويزداد عددها كلما تأخر عهدها. وأقدم هذه الوثائق الوقفية التي لها شأنها كتاب وقف المدرسة النِّظَاميَّة ببغداد (نظَاميَّة بغداد) والذي وصل إلينا أجزاء منه على شكل مقتطفات. وفي مثل هذه الظروف تَصبح كتب الفتاوى الخاصة بالوقف أغزر في معلوماتها، فهي الكتب التي تجمع الفتاوى حول المسائل والمشكلات المختلفة التي نشأت بصدد معاهد التعليم. والبعض من هذه المجموعات من الفتاوى تحتوي على معلومات وفيرة ذات أهمية بالغة بالنسبة للموضوع الذي نتناوله، وإن كانت قيمتها محدودة كمصادر تاريخية على نحو ما سنرى فيما يلي(٢١٩).

١) الواقِف

أ) أهليته

يُشتَرط في الواقف أو المنشئ لمؤسسة خيرية أن تتوافر فيه شروط الأهلية، منها: أن يكون الواقف بالغًا رشيدًا، مالكًا ملكية صريحة للعقار الذي يرغب في وقفه. وفي هذا الصدد أُخذَ على كثير من الواقفين إساءتُهم لاستعمال الأوقاف لتحقيق منفعة ذاتية(٢٢٠).

ب) حريته في الاختيار

يتمتع الواقف بحرية اختيار واسعة النطاق في تأسيسه لمنشأته الخيرية، وهو ما يتمشى مع الطابع الشخصي لنظام الوقف. وقد كتب شاخت SCHACHT في هذا الصدد يقول: «إن الشريعة الإسلامية تقوم في نسقها الفني على أساس مراعاة المصالح الفردية(*) بكل ما

(*) ليس هذا صحيحًا، فالمصلحة العامة هي الأساس في الإسلام. والوقف حالة منفردة لأنه في الأساس ملك للفرد وقد تنازل الواقف عن شيء يخصه فصارت مراعاته واجبة من هذه الناحية. (المراجعان).

تحمله هذه العبارة من معني، ويظهر ذلك على سبيل المثال. . . حتى في نظام الوقف الذي كانت آثاره الاجتماعية واسعة النطاق، مع أنه من حيث وظيفته الفنية نظام فردي تمامًا نظرًا لأن الشروط التي يضعها الواقف لها قوة القانون»[٢٢١]. وهي الحقيقة التي يعبِّر عنها مبدأ عام طالما تكرر ذكره في الفتاوى والمؤلفات التي تناولت موضوع الوقف والذي ينص على أن: «نصوص الواقف كنصوص الشارع» (بمعنى أن شروط الواقف ملزمة مثل الشروط التي وضعها الشارع؛ أي الله)[٢٢٢]. غير أن التفسير الذي يُسَاق لهذا المبدأ العام جعل ابنَ تيمية يلزم الحذر، فقد شرح هذا المبدأ بأنه يعني أنهما يتشابهان من حيث كيفية فهمهما وقيمتهما الاستدلالية، وليس من حيث درجة وجوب اتباعهما، لأن أحكام الله ونبيه أكثر وجوبًا، فهي ملزمة مطلقًا، في حين أن شروط الواقف يجب أن تتفق ومتطلبات الشرع لكي يتم تنفيذها حرفيًا[٢٢٣]. إلا أنه من الجلي الواضح أن رغبات الواقف موضع احترام القانون؛ فالمطِّلع على الفتاوى الصادرة عن فقهاء العصور الوسطى فيما يختص بمسائل الوقف يدرك على الفور أن الشروط الواردة في وثيقة الوقف لها حرمتها ويجب العمل بموجبها عندما تصبح معروفة. وقد اهتم الفقه الإسلامي الأصولي بهذا الأمر، وعنى بتنفيذه ما لم يتعارض مع الشرع، على نحو ما كان يحدث في بعض الأحيان، ولكن ذلك كان بمثابة الاستثناء من القاعدة والذي كان يثير استياء الأمة.

كان من حق الواقف أن يفرض إرادته فيما يتعلق بإدارة الوقف وتعيين النُّظَّار، وتحديد المستحقين، وتوزيع الريع. ويجوز له أن يحتفظ لنفسه فقط، وأن يشترط أن تؤول هذه النِّظَارة إلى ذريته من بعده حتى نهاية عَقبه، أو أن يعيِّن شخصًا آخر في هذا المنصب من ذريته حتى آخر سلسلة نسبه، وله أن يحدث تعديلات في تعيين المستحقين أو في توزيع الريع، وأن يشترط حقه في زيادة أو إنقاص أَنْصِبَة المستحقين، وأن يحرم مستحقًا من نصيبه، وأن يستبعد بعض المستحقين أو يضيف مستحقين جددًا. وله أيضًا أن يشترط ممارسة هذا الحق في تعديل وتغيير شروط وقفه مرارًا وتكرارًا.

وبهذا لا يُقيد الواقف، من الناحية العملية، شيءٌ في ممارسة لحرية الاختيار. ولا غرابة في ذلك طالما أن الممتلكات التي يوقفها لتصبح مؤسسة خيرية لابد وأن تكون ملكًا خاصًا له؛

ولهذا السبب كان من حقه أن يختار الطريقة التي تُوَزَّع بها هبته، كأن يقصرها على فئة معينة من المجتمع كإنشاء مسجد أو مدرسة لأصحاب مذهب معيَّن دون بقية المذاهب الأخرى.

ج) تقييد حرية الواقِف في الاختيار

هناك قيد عام على حرية الواقف في الاختيار: وهو أن شروط كتاب الوقِف لا ينبغي أن تخالف تعاليم الإسلام بأي حال من الأحوال.

وقد مضى ابن تيمية إلى أبعد من ذلك، فاعتبر شروط الواقف صحيحة إذا كانت في سبيل الله، طاعةً لله ولرسوله ﷺ، أما إذا لم تكن كذلك فإن شرط الوقف لا يكون ملزمًا، أو على حد تعبيره (لم يكن شرطًا لازمًا)، حتى لو كانت تمثل تصرفًا (مباحًا) في نظر الشرع. فالثروة مباحة في نظر الشرع، ولكن الوقف الذي يُوقَف على الأثرياء غير مباح شرعًا. وإذا خلا العمل المشروط من منفعة في الدين أو في الدنيا كان باطلاً بالاتفاق في أصول كثيرة، ومثال ذلك أن يشترط عليه التزام نوع من المطعم أو الملبس أو المسكن الذي لم تستحبه الشريعة، أو ترك بعض الأعمال التي تستحب الشريعة عملها، ونحو ذلك[٢٢٤].

وبمجرد أن يتم تحرير كتاب الوقف ويتم إحداث الوقف لا يكون بوسع الوقف أن يغير شروطه، بل يصبح هو نفسه ملزمًا بها. فإذا أغفل النص تعيين ناظر أو مُتَولٍّ للوقف على سبيل المثال، فإن حق تعيين مسئول عنه يصبح من اختصاص القاضي، لأنه لا يسمح بتعطيل الوقف لعدم وجود مُتَولٍّ. فالقاضي يُعَدُّ في الواقع المشرف الذي له صلاحية البت في الأمور التي أغفلها كتاب الوقف. وكان القاضي يفعل ذلك باتباع المعمول به في المؤسَّسَات المماثلة في كل الأمور التي لم يرد بشأنها نص في وثيقة الوقف.

ولا يجوز أن يُستَغَلَّ الوقف في تحقيق منفعة شخصية، إلا إذا كانت هذه المنفعة مكافأته التي يستحقها مقابل تقديم خدمات. وقد أورد الهَيْتَمِي[*] حالة من هذا النوع تتعلق بوقف

---

[*] ابن حجر الهَيْتَمِي: أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهَيْتَمِي السعدي الأنصاري، شهاب الدين شيخ الإسلام، أبو العبَّاس: فقيه باحث مصري، مولده في محله أبي الَهيتم (من إقليم الغربية بمصر) وإليها نسبته. تلقى العلم بالأزهر. وله تصانيف كثيرة منها «الفتاوي الهيتمية» أربع مجلدات. مات بمكة. الأعلام للزركلي، ج١، ٢٢٢.

قطعة من الأرض لإقامة مسجد عليها، وقد حدد الواقف مقدار المحصول الذي يُنفق على المسجد سنويًا، وخَصَّ نفسه بنظارة الوقف؛ إذ كانت رغبته أن يعود إليه وإلى من يخلفه من بعده ما يتبقى من ريع الوقف بعد الحصة السنوية المخصصة للمسجد. وكانت الفتوى الشرعية بخصوص هذا الوقف أنه إذا كان الجزء الذي عيَّنه الواقف لنفسه لا يمثِّل تعويضًا عادلاً عن نظارته فإن الوقف يكون باطلاً ولاغيًا (بطل الوقف)، أما إذا كان الجزء الذي خصصه لنفسه يعادل الراتب المعتاد للمُتَولِّي (قدر أجرة مثله)، فإن الوقف يكون صحيحًا، ولا يكون صحيحًا إذا زاد الأجر على ذلك(٢٢٥).

وإذا كان الأمر على هذا النحو بالنسبة لحق الواقف في الاختيار، فإنه يتضح بجلاء أن على المرء أن يلزم جانب الحذر عندما يخرج بنتائج عامة فيما يتعلق بمعاهد التعليم. إن ما يصدق على أحدها قد لا يصدق على الآخر. فإذا كانت تلك المعاهد تشترك في عدد كبير من الخصائص والصفات، فإن أوجه الاختلاف بينها قد تكون كبيرة أيضًا.. ومن ثم نجد أننا في حاجة إلى دراسات متخصصة عن هذه المؤسسات كُلاً على حدة، وهذه الدراسات يجب أن تستند إلى شروط كتب الوقف، إن وجدت مثل هذه الكتب، بقدر ما تعتمد على الحقائق التاريخية، لأنه ربما يكون قد حدث انحراف خطير عما ورد في وثيقة الوقف تبعًا لتاريخ كل معهد منها وما تعرض له من سوء إدارة. وعلى أية حال، فإن كتب الوقف، كما أسلفنا القول، قليلة جدًا في عددها، ولم يرد عنها الشيء الكثير في كتب التاريخ، أو حتى في كتب السير والتراجم. وهناك مصدر آخر للمعلومات بشأنها وهو مجموعات الفتاوى في مسائل الوقف والتي وردت في ثنايا مصنفات الفتاوى. ونجد بعض مجموعات الفتاوى تقدِّم لنا مساعدات جليلة الشأن، في حين يتعرض بعضها الآخر لهذا الموضوع بإيجاز، وفئة ثالثة من هذه الصفات لا تتطرق إلى هذا الموضوع على الإطلاق. ويجدر بالمرء ألا ينزع إلى اعتبار الفتوى بمثابة تقرير وقائع، فهي مجرد رأي شرعي وربما تكون قد وُضعَت موضع التنفيذ، أو ربما لم تخرج إلى حيِّز التنفيذ مطلقًا. فالفتوى نادرًا ما تحدد هُويَّة المؤسسة التعليمية التي تدور حولها وفضلاً عن ذلك ينبغي عدم التعميم من مؤسسة لأخرى عن طريق القياس، لأن التحليل والاستنتاج عن طريق القياس، كما قال تقي الدين السبكي، لا يصلح في مسائل الوقف، أو على حد قوله «القياس لا يُعمَل به في

الأوقاف»[٢٢٦] . ومع ذلك تظل الفتوى مصدراً مهمًا للمعلومات لأنها إنما صدرت جوابًا عن سؤال أثير بشأن أمور كانت موضع الاهتمام، كما أن الآراء التي جُمعَت في هذه الفتاوى صادرة عن مراجع موثوق بها عادة، وقد ثبتت صحتها بمرور الزمن في معظم الحالات.

كان نظام الوقف متماثلاً، على وجه العموم، عند جميع مذاهب الفقه السُنِّيَّة، مع وجود بعض الاختلافات. وكان لأحد هذه الاختلافات شأنه في تحديد الاتجاه الذي سار فيه تطور المذهب المالكي ومؤسساته العلمية. فقد أشرنا آنفًا إلى أنه من حق الواقف أن يحتفظ لنفسه بحق إدارة وقفه بنفسه طوال حياته، ولخلفائه من بعده إلى آخر ذريته. ولكن هذه القاعدة لم يؤيدها المذهب المالكي الذي حال بين الواقف وبين أن يتولَّى بنفسه إدارة وقفه الخاص. والرأي عندي أن هذا المبدأ المالكي كان أحد العوامل التي أدَّت إلى أفول هذا المذهب في بغداد في العصور الوسطى في الوقت الذي كانت فيه المذاهب الأخرى تنتفع من المدارس الجديدة باعتبارها مراكز لحشد الأتباع . ويفسِّر هذا المبدأ أيضًا السبب في أن المالكية الذين تأسَّسَ مذهبهم أساسًا في شمال أفريقيا وأسبانيا -لم تكن لهم أية مدارس في بغداد، وكذلك لم يُعرَف عنهم أنهم كانت لهم مدارس في أي بلد آخر من بلاد المشرق عدا سوريا، بل وكانت مدارسهم نادرة في بلاد شمال أفريقيا بما فيها مصر، وأشد ندرة في أسبانيا[٢٢٧] .

٢) مواد قانون الوقف

يجب أن يكون المال المراد وقفه له كيان مادي، وغير منقول، مع استثناءات معينة من أهمها الكتب، كما يجب أن يُعلن صاحب هذا المال عن وقفه بشكل واضح. ولكي يكون إعلان الوقف صحيحًا يجب أن يكون غير قابل للإلغاء (لا رجعة فيه)، ناجزاً غير معلق ولا مشروط فيه خيارٌ، مستمراً مستديمًا. وتُحفَظ كتب الوقف عند القاضي[٢٢٨] .

بمجرد أن يتم وقف المال يصبح غير قابل للتصرف أو الانتقال، فلا يُبَاع ولا تُنقَل ملكيته ولا يُرْهَن ولا يُوهَب، ولا يُوَرَّث ولا يُوقَّع عليه حجز، ولا يخضع لأي تصرف من أي نوع كان، مع استثناء واحد وهو أنه يمكن استبداله بعقار مساوٍ له، أو بيعه بشرط إعادة

استثمار الثمن حتما في عقار وهو ما يعرف (بالاستبدال) إذا كان الواقف قد اشترط ذلك في كتاب الوقف، أو إذا تهدَّم العقار الأصلي أو لم يعد منتجًا بحيث امتنع تحقيق أغراض الوقف[٢٢٩].

٣) أغراض الوقف

أ) الغرض الخيري

يتمثل المبرر الشرعي للوقف في هدفه الخيري والذي يشكِّل أساس صحته. والواقع أن وقف الأموال من أجل تقدم العلم، والذي كان مرادفًا لتقدم الدين في العصر الأول للإسلام، هو أبلغ دليل على أن غرضه كان خيريًا، مهما كانت لدى الواقف من دوافع أخرى في نفسه.

وقد ذكر ابن تيمية (ت٧٢٨هـ/ ١٣٢٨م) في إحدى فتاويه قائمة بأغراض الوقف: المدرسة، المسجد، الخوانق، الجوامع، المارستان، الرباط، الصدقة، عتق أسرى الحرب من سجون الكفار[٢٣٠]. وهذه القائمة ليست شاملة، فهناك أغراض أخرى من أهمها بناء الجسور[٢٣١].

وقد كتب فيس فتزجرالد VESY- FITZGERALD في معرض المقارنة بين الوقف في الإسلام وبين الغربي فيما يختص بأغراضه، فقال: «إن الوقف يحتلُّ المكان الذي يشغله في الأنظمة الأخرى قانون المؤسسات العامة غير التجارية (وإن كانت تشمل بعض النقابات الحرفية) والمؤسسات والأوقاف الدينية والخيرية، والخدمات والطقوس الدينية، والتسويات العائلية. وهو الشكل الوحيد المعروف في الإسلام لدوام الملكية واستمرارها»[٢٣٢].

ب) إعلان الغرض من الوقف واعتبارات أخرى

يُعَتبر الوقف الذي ليس له غرض محدد باطلاً في نظر الشرع؛ فإذا اكتفى الواقف بالإقرار بأنه قد أوقف ممتلكاته دون أن يعلن الغرض من وقفه، فإنه يكون باطلا[٢٣٣]. وكذلك لا يجب أن يكون هناك شرط معلق كأن يجعل الوقف متوقفًا على تصرف

الغير[٢٣٤]، كما يلغيه أيضًا شرط الخيار[٢٣٥]. أما اشتراط عدم تأجير الوقف فإنه لا يبطله[٢٣٦]. ومن المحظور تأجير الوقف لمدَدٍ طويلة؛ والسبب في ذلك أن الشخص الحائز للإجارة يمكن أن يدَّعي أن العقار ملك له، ويطلب جيرانه للشهادة بأنه يشغل العقار منذ عهد بعيد بقدر ما تعيه ذاكرتهم. وإذا أوقف الواقف مسجدًا على مذهب معين دون سائر المذاهب الأخرى فإن وقفه صحيح، وفي هذه الحالة يكون أتباع هذا المذهب وحدهم المُستَحقِّين في الوقف، ويصدق نفس الشيء على المدرسة أو الرباط[٢٣٧].

والوقف لغرض غير مشروع باطل، مثل الأوقاف بغرض بناء الكنائس والمعابد، على العكس من الوقف المخصص للفقراء أو العلماء أو المساجد أو المدارس[٢٣٨]. ومن الأغراض غير المشروعة في الوقف أن يُنشَأ معهد علمي لتدريس مبادئ مناهضة لتعاليم الإسلام.

ولا يُشتَرط أن يكون الغرض من الوقف مستمراً، وإن كان من الواجب أن يكون الوقف المخصص لأعمال البر كذلك. والوقف الصحيح لا ينتهي بانتهاء غرضه الخيري، وإنما يكتفي بتحويل ريعه لغرض مماثل آخر[٢٣٩].

٤) دوافع الواقف

أ) القُرَبة

إن الهدف الأسمى للوقف هو القربة إلى الله، أي الرغبة في القيام بأعمال صالحة، وترك وصية بهذه الأعمال الصالحة التي يبتغي بها الواقف مرضاة الله الذي سوف يَجزيه عليها. وكانت الأوقاف وفيرة العدد في الإسلام، وكانت امتدادًا لفضيلة الكرم المعروفة في الجاهلية، وقد ازدادت الرغبة فيها لكونها وسيلة لتكفير الذنوب وكسب المثوبة في الدار الآخرة. وقد كتب عبد الرحيم[*] يقول: إن دافع الشريعة من التصريح بالأوقاف هو تمكين الواقف أو الواهب من تحقيق التقدم الروحي في الحياة الآخرة، والحصول على محبة الناس في هذه الحياة الدنيا بنفس الطريقة التي يحظى بها من يقدم الهدايا والعطايا، وإن يكن بدرجة أكبر[٢٤٠].

(*) في كتابه Muhammadan Jurisprudence. انظر قائمة المراجع.

ب) دوافع غير معلنة

يتمثل الاختيار الحقيقي لصحة الوقف في هدفه المعلن، وليس في الدوافع غير المعلنة التي قد تخامر نفس الواقف، إن وجدت مثل هذه الدوافع الخفية؛ لأن هذه الدوافع قد تختلف اختلافًا بيِّنًا عن الغرض المعلن للوقف. ولما كانت الأوقاف هي الصورة الوحيدة لاستمرار الملكية في الإسلام، فلا ريب أنها كانت تخدم دوافع أخرى، منها على سبيل المثال التهرب من الضرائب، أو الحد من تجاوزات الابن المبذر، أو التحكم والسيطرة على جماهير الناس من خلال دفع رواتب لزعمائهم الدينيين (مشايخهم). كما كان من أبرز بواعث الوقف تجنب مصادرة الأملاك. وهناك قول سار مسري المثل في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين يشير إلى أن المصادرة كانت من الأعمال التي يخشاها الناس من الأمراء ونصه كالتالي: «من منع ماله الفقراء، سلط الله عليه الأمراء»(٢٤١).

وتَحفَل كتب التاريخ والسير في العصور الوسطى بالعديد من حكايات المصادرة. وقد يظهر بين الحين والآخر أمير لا يميل في سياسته إلى الاستيلاء على أموال الناس، فنجد المؤرخين يذكرون أن الناس أخذوا يُظهرون أموالهم وثرواتهم دون أن يخشوا عليها من المصادرة أو الاستيلاء(٢٤٢)، ولذلك كانت هذه الشهامة من جانب الأمير جديرة بالتنويه. وهناك دافع آخر غير معلن يتمثل في إنشاء معاهد للعلم تُخصَّص فيها كراسي الأستاذية للعلماء، وتُرصَد الهبات للإنفاق عليها، من أجل كسب تأييد أتباع أولئك العلماء، على نحو ما كانت تفعله كثير من الشخصيات من أصحاب النفوذ والثروة، وكان من أشهرهم بدر بن حَسْنُويَه ونظَام المُلك.

وقد انتقد ابن الجوزي الفقهاء الذين كانوا يخالطون ذوي النفوذ والجاه، ويقبلون عطاياهم دون أن ينكروا عليهم سوء تدبيرهم وإدارتهم لأمور البلاد، وكانوا يدَّعون أنهم يدخلون على السلاطين للتشفُّع لإخوانهم المسلمين لديهم، وكانوا يقبلون عطاياهم وهم يعلمون تمام العلم أن أموالهم حرام. وحتى من كان منهم لديه سبب مشروع لزيارة السلاطين بحسن نية، كان يخشى عليه من التعوُّد على حياة الدَّعَة فيتسلَّم الرواتب منهم، ومن ثم لا يكون أحدهم في موقف يسمح له بانتقاد مظالمهم وجورهم؛ لأن أصحاب

النفوذ والسلطان كانوا يَجدون في طلب الفقهاء لحاجتهم إلى الفتاوى التي يصدرونها لصالحهم(٢٤٣).

ج) اغتصاب أموال الوقف

كان تأسيس الأوقاف عملاً صالحًا تُجِلُّه الأمة الإسلامية وتُقدِّره أحسن تقدير، فهو يجلب للواقف، بالإضافة إلى العرفان بجميله، المكانة والنفوذ اللذين يستمدهما من واقع فضله وإحسانه، فقد جنى ثمار فضله من العلماء الذين أعطوه في مقابل ذلك ولاءهم وتأييدهم هم وأتباعهم. وكلما زادت أوقافه اتسعت قاعدة ذلك التأييد. ومن أمثلة أولئك الواقفين بدر ونَظَام المُلك وكثيرون غيرهما، وإن كان هناك كثير من الواقفين الأقل شهرة منهما، والذين كانوا يعطون بسخاء، ويبذلون كل ما كانوا يملكون في بعض الأحيان من أجل إقامة وقف خيري ابتغاء مرضاة الله وخوفًا من عذابه. ومن الصعب تقدير المنافع الاجتماعية الكبرى التي نجمت عن الأوقاف، والتي كانت توفِّر كثيرًا من الخدمات التي تدخل في اختصاص القطاع العام في الدول الحديثة.

ومما يُؤسَف له أن أعمال البر لا تسلم دائمًا من الفساد في أي عصر أو في أي مكان. فكثيرًا ما يَستَغلُّ الأشخاص المجرَّدون من المبادئ الأخلاقية المؤسَّسات الخيريةَ لخدمة أغراضهم الشخَصية السيئة، فكان بعض الأشخاص الطامعينَ في الشهرة والطامحين إلى النفوذ والسلطة بأي وسيلة يُنشؤون أوقافًا واسعة النطاق بوقف عقارات وأملاك ليست ملكًا لهم في الواقع(٢٤٤). ولما كانت عقارات الأوقاف الخيرية الكبرى تُدرُّ إيرادات تفوق في كثير من الأحيان احتياجات الأغراض الخيرية التي أقيمت من أجلها، فإن الفساد كان يستشري غالبًا إلى الطرف المتلقي لهذه الأعمال الخيرية، فكان الفائض يأخذ طريقه غالبًا إلى الخزائن التي لم تكن هي القصد والمرام من الوقف.

١- أمثلة لاغتصاب الأوقاف

* اشترت أم الخليفة المقتدر(٢٤٥) ذات مرة ضَيْعَة. وهو تصرُّف بريء تمامًا ولا غبار عليه في حد ذاته لولا أن الضَّيْعَة كانت موقوفة، ومن ثم لا يجوز التصرف فيها. وقد طلبت من القاضي أن يسلمها حجة الوقفية لكي تتلفها. ولم يكن القاضي يعرف هدفها

أول الأمر، ولما علم بمقصدها في الوقت المناسب نجح بتأييد من الخليفة نفسه في مقاومة رغبتها وعدم الاستجابة لطلبها(٢٤٦).

* إن أكبر مدرستين أقيمتا في بغداد في القرن الحادي عشر الميلادي، وهما مدرسة مشهد أبي حنيفة والمدرسة النِّظَاميَّة، ثم بناؤهما بمواد مختلسة من ممتلكات أخرى. وقد أنشأ أولاهما أبو سعد المُستَوفي (ت٤٩٤هـ/ ١١٠١م) وهو الوكيل المالي الحنفي للسجلوق ألب أرسلان (ولايته ٤٤٥- ٤٦٥هـ/ ١٠٦٣- ١٠٧٢م)، وأنشأ الثانية نظَام المُلْك الذي كان وزيرًا شافعيًا لألب أرسلان ثم لمُلْك شاه. وقد بدئ في بناء كلتا المدرستين عام ٤٥٧هـ وتم افتتاحهما في عام ٤٥٩هـ.

* في عام ٥١٢هـ/ ١١١٨م أراد الدبيس المزيدي أن يسترد دارًا فخمة كان الخليفة المسترشد قد ضمها إلى الجامع بعد وقفها، فذهب إلى قاضي القضاة وإلى الفقهاء طالبًا فتواهم في الأمر. وقد كتب قاضي القضاة وعدد من الفقهاء آراءهم في هذه المسألة وفحواها أنه لابد من إعادة العقار إلى مالكه الشرعي وإلغاء كتاب الوقف. وتسلَّح الدبيس بهذه الفتوى ورفعها إلى الخليفة طالبًا استرجاع داره. ولإثبات ملكيته لها قدم وثيقة مسجلة حسب الأصول المرعية في دار محفوظات قاضي القضاة تفيد بأن أباه كان قد اشتراها من وكيل الخليفة السابق المستظهر بثمن قدره خمسة عشر ألف دينار، وأنه أنفق على تحسينها ثمانية عشر ألف دينار(٢٤٧).

* كان أبو طالب السميرمي (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م) وزيرًا للسلطان السلجوقي محمود، «وكان مجاهرًا بالظلم والفسق، وبنى ببغداد دارًا على دجلة فخرَّب المحلة المعروفة بالتوثة ونقل آلاتها إلى عمارة داره. . . فاستغاث إليه أهل التوثة فحبسهم ولم يخرجهم إلا بغُرْم. وتنتسب إليه هذه الأقوال: «لقد سَنَنتُ على أهل بغداد السنن الجائرة فكل ظالم يتبع أفعالي وما أسْلُمُ في الدنيا. وقد فرشت حصيرًا في جهنم، وقد استحييت من كثرة التعدِّي على الناس وظلمي من لا ناصر له»(٢٤٨)(*).

(*) هذا النص كما جاء في المصدر الأصلي.

❊ حفل تاريخ مصر في العصر المملوكي بحالات اختلاس الأوقاف إلى الحدِّ الذي جعل المؤرخ المصري المقريزي يبدو كما لو أنه كان يتنفس الصعداء كلما وجد حالة تخلو من الاختلاس، مثلما حدث في حالة المدرسة الحُسَامِيَّة عندما رفض مؤسِّسُها الأمير حسام الدين طرنطاري المنصوري إرغام خيَّاط على التخلي عن عقاره المجاور للمدرسة(٢٤٩).

وقد أثنى المقريزي على ركن الدين بيبرس (ولايته: ٧٠٨-٧٠٩هـ/ ١٣٠٨-١٣٠٩م) لأنه لم يختلس شيئًا واحدًا للخانْقَاه الذي كان يقيمه، ولم يَعسف فيها أحدًا في بنائها، ولا أكْرَهَ صانعًا، ولا غصب من آلاتها شيئًا(٢٥٠). ولم يكن نظام السُّخْرة بالشيء النادر الوقوع مثلما حدث في بناء جامع الذاخرة(٢٥١).

❊ صادر بارسباي (ولايته: ٨٢٥-٨٤١هـ/ ١٤٢٢-١٤٣٨م) وقفين من أوقاف السلطان صلاح الدين، وهما عبارة عن عقارات وأملاك موقوفة على المدرسة القمحية، وأقطعهما لاثنين من مماليكه(٢٥٢).

❊ دأب يَلْبُغَا السَّالمي (ت٨١١هـ/ ١٤٠٩م) على الاستعانة بجماعة من الفقهاء للاستيلاء على عوائد أوقاف المساجد والمدارس في القاهرة (٢٥٣).

وقد أفرد المقريزي فقرة طويلة في كتابه «الخطط» لفضيحة مدرسة جمال الدين التي اختُلسَت أموال أوقافها. فقد أمر السلطان باعتقال جمال الدين وقتله في عام ٨١٢هـ/ ١٤٠٩م وصادر أمواله بعدعام واحد من افتتاح مدرسته. قال المقريزي(*): «حَسَّن جماعة للسلطان أن يهدم هذه المدرسة ورَغَّبوه في رخامها فإنه في غاية الحسن وأن يسترجع أوقافها فإن مُتَحَصَّلها كثير، فمال إلى ذلك وعزم عليه فكَرِه ذلك للسلطان فتحُ الدين فتح الله كاتبُ السِّر واستشنع أن يُهدَم بيت بُني على اسم الله يُعلَن فيه بالأذان خمس مرات في اليوم والليلة وتقام به الصلوات الخمس في جماعة عديدة. ورُؤي أن إزالة مثل هذا وصمة في الدين فتجرد له وما زال بالسلطان يرغِّبه في إبقائها على أن يُزَال منها اسم جمال الدين وتُنسَب إليه فإنه من الفتَن هدمُ مثلها»(٢٥٤).

(*) النص كما جاء في المصدر الأصلي.

وأورد المقريزي[٢٥٥] رواية مطولة أخرى عن حالات الاغتصاب في المستشفى المسمَّى المارستان المنصوري. ومن الطريف في هذه الرواية أن الفقهاء أفتوا بعدم جواز أداء الصلاة المكتوبة فيها، مما يذكِّرنا بقصة المدرسة النِّظاميَّة في بغداد[٢٥٦]. وبعد أن قارن المقريزي بين هذا المستشفى ومستشفى نور الدين زنكي في دمشق، والتي كانت النموذج الذي أُقيم على غراره المستشفى الأول، استطرد فَسَاقَ واحدًا من تعليقاته التي يلخِّص فيها رأيه في جميع الأماكن المُغتَصَبة. ونورد فيما يلي الجزء الأخير من هذا التعليق، وتبدو فيه السخرية اللاذعة:

وأنت إن أمعنت النظر وعرفتَ ما جرى تبيَّن لك أن ما القوم إلا سارقًا من سارق، وغاصبًا من غاصب، وإن كان التحرُّج من الصلاة لأجل العَسْف على العمال وتسخير الرجال فشيء آخر. فبالله عرِّفني، فإني غير عارف، من منهم لم يسلك في أعماله هذا السبيل. غير أن بعضهم أظلم من بعض[٢٥٧].

وكان هذا الاغتصاب من الأشياء المسلَّم بها حقيقةً من حقائق الحياة الواقعية يُغري بها نقص مواد البناء. فقد كان من المألوف أن يشيَّد مبنى جديد من مواد الأبنية الأخرى التي يتم هدمها لهذا الغرض، والتي كانت تُشتَريس من أصحابها أو تُغتَصَب بالقوة. وفي القرن التالي كان نور الدين زنكي (ولايته: ٥٨٩- ٦٠٧هـ/ ١١٩٣- ١٢١٠م)[٢٥٨] يفخر بأنه لم يأخذ مطلقًا شيئًا من بيت المال لكي يبني بها أوقافه العديدة. وما كان هناك من حاجة لمثل هذا التفاخر لو أن مثل هذا الاغتصاب كان أمرًا نادر الوقوع من جانب أصحاب الجاه والنفوذ، أو لو كان من حق السلطان أن يغترف من هذه الأموال ما يشاء لبناء الأوقاف[٢٥٩].

٢- غَضَبْة العلماء

يلقي تاج الدين السبكي مزيدًا من الضوء على هذه الأمور في كتابه القيم «مُعيد النِّعَم» والذي يلقى فيه نظرة ناقدة فاحصة على أصحاب المناصب في كل الأعمال والحِرَف في عصره مبرزًا نقاط الضعف الكامنة في كل منصب منها والشراك التي يجب تجنبها والبعد عنها، ويبيِّن الطريقة المثلى التي يجب أن يؤدِّي بها المرء عمله طبقًا لشريعة الله. وهذا

السخط الذي يحفل به هذا الكتاب يذكّرنا بكتاب صدر قبله من تأليف فقيه وواعظ آخر هو ابن الجوزي، الفقيه الحنبلي، في كتابه الشهير - وإن أسيء فهمه في بعض الأحيان - والذي يحمل عنوان «تلبيس إبليس»(٢٦٠).

وعندما يتحدَّث السبكي عن واجبات السلطان ومسؤولياته يقول: «إنه يتعيَّن عليه أن يُولي عناية كبيرة للعلماء والفقراء وكل من يستحق مساعدته بحيث يعطي كل ذي حقٍّ حقَّه ويدبِّر له ما يحتاجه من بيت المال الذي هو أمانة بين يديه، وألا يعتبر نفسه صاحب حق فيما يحتويه بيت المال. وعليه أن يتحقق من أنهم يحصلون على مستحقاتهم من الأوقاف التي أنشئت من أجلهم، فإذا لم يؤدِّ هذا الواجب، بل، على العكس من ذلك، وضع يده على هذه الأوقاف، فإنه بذلك إنما يرتكب إثمًا فوق إثم، وكم يتضاعف إثمه وعقابه لو أنه سمح علاوة على ذلك ببيع هذه الأوقاف وجمع الرشاوي على ذلك، وجعل هذه الأوقاف تنتقل إلى أيدٍ أخرى غير أرباب الوقف الشرعيين، فماذا يكون جزاؤه يوم القيامة على ذلك»(٢٦١).

ومن الواضح أن الأوقاف التي يموت واقفوها تتعرض للنهب من جانب السلطان أو الوالي أو غيرهما من الموظفين الذين يتولَّون مقاليد الأمور، لأن الأوقاف تفقد حرمتها في مثل هذه الظروف.

ثم يتعرض السبكي بعد ذلك لنواب السلطان الذين يَحذُون حذو سلطانهم في استغلال مناصبهم لجمع المال(٢٦٢)، والذين يبرِّرون أفعالهم في كثير من الأحيان بالاحتجاج بأنهم مُطَالَبون بتنفيذ ما يأمرهم به السلطان. ويحمِّلهم السبكي المسؤولية لأن واجبهم في مناصرة الشرع لا يقل عن واجب السلطان(٢٦٣).

وبعد ذلك يتناول الوزير، والذي من واجبه أن ينصح السلطان، وأن يَحُدَّ من طمعه وجشعه للمال وأن يفعل كل ما في وسعه لمنعه من اغتصاب الممتلكات دون وجه حق(٢٦٤). وإضافة إلى ذلك، ينبغي للوزير أن يحرص أشد الحرص على أن تكون الأموالُ التي يجمعها السلطان، والتي يكسبها من حلال، منفصلةً عن بقية الأموال، وبغير ذلك تكون جميع الأموال فيها شبهة ومن ثَمَّ لا يحل للعلماء أن يأخذوا رواتب من بيت المال(٢٦٥). ولعل ذلك يفسر السبب الذي جعل كثيرًا من أهل العلم الفقراء يَأبَون قبول

الأموال من ذوي الجاه والمال لأنه لا يمكنهم أن يتحققوا من شرعية مصدرها. وهناك سبب آخر للرفض هو رغبتهم في المحافظة على استقلالهم بدلاً من أن يبيعوا شرفهم وتقواهم بالذهب والفضة.

ولم تكن غَضْبَةُ السبكي أمرًا متكلفًا، فلقد كان لديه -مثلما كان لدى ابن الجوزي من قبله- من الأسباب ما يدفعه إلى الشكوى من استغلال الأوقاف ومن الشرور في عصره لا أن يتغاضى عنها وإذا كان للمرء أن يصدق المصادر التاريخية فإن السيئات التي كانت تُرتكب في عصره كانت وفيرة العدد كثيرة التواتر. حقًا إن المرء عندما يقرأ كتب المؤرخين في تلك العصور، مثل مؤلفات ابن كثير (ت٧٧٤هـ/ ١٢٧٣م) والمقريزي، لا يسعه إلا أن يشعر بأن عصر السبكي كان له النصيب الأكبر من تلك الشرور والآثام. ولكن لعل الأمر لم يكن كذلك، فالمؤرخون اللاحقون كانوا فيما يبدو أكثر وعيًا بالعلل الاجتماعية في عصورهم، ولكنهم كانوا بصفة عامة أقل رغبة في الحديث عنها وتسجيلها. وفضلاً عن ذلك، فإنه من السهل التركيز على الفضائح -وما أكثرها في كل المجتمعات -إذا كان المرء يميل للبحث عنها. ومن الصعب أن نفترض أن أعمال النهب والرذائل كانت هي الحالة الغالبة أو السائدة في عصر ابن الجوزي في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، وفي عصر السبكي في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي، وأن العصور السابقة كانت تخلو من مثل هذه الأعمال، أو أنها كانت مألوفة إلى الحدِّ الذي أثار غضبهما وحمل كلاً منهما على أن يفرد كتابًا خاصًا لهذا الموضوع. فمما لا شك فيه أن الأجيال السابقة كان لها نصيبها من الفساد رغم عزوف المؤرخين عن الحديث عنه. فالروايات التي تتناول هذا الموضوع ليست معدومة كلية، ولا يخرج الأمر عن كونها أقل تواترًا أو أنها تَرِد بالتلميح، ولن يتعذَّر على المتخصصين في تاريخ العصور الوسطى من ذوي الاطلاع الواسع على مؤلفات ذلك العصر أن يعثروا على الشواهد الدالة على ذلك.

٥) المتولي

أ) مؤهلاته

يجب أن يكون متولي الوقف مسلمًا، ذا أهلية شرعية، قادرًا على القيام بمهماته بالمعرفة والخبرة، فإذا كان ضعيفًا يجب أن يساعده شخص قوي أمين. أما إذا كان التصرف

لشخص آخر خلاف الشخص الذي أقيم الوقف من أجله أصلاً، وتم تعيينه من قبل القاضي أو المتولي، فيجب أن يكون عدلاً، بمعنى أن يكون ماضيه مُشَرِّفًا. ولكن إذا كان تعيينه من قبل الواقف وكان فاسقًا، بأن لم يكن تاريخه مُشَرِّفًا أو كان عدلاً ثم أصبح فاسقًا، فإن تعيينه يكون صحيحًا ولكن يجب تعيين شخص أمين لمساعدته. وقد يُعيَّن فاسق ثم يعزل إذا ثبت فسقه أثناء ولايته[٢٦٦].

وإذا كان التصرف بيد الشخص الذي أُوقفَت المنشأة من أجله، سواء أكان الواقف هو الذي عَيَّنه أم لأنه كان الشخص الأجدر بالمنصبِ وقت شغوره، فإنه يُعتَبَر الأحقَّ بالمَنصب رجلاً كان أم امرأة، عدلاً كان أم فاسقًا لأنه يمارس الإشراف لنفسه[٢٦٧]. وقال آخرون إن الفاسق يجب أن يُعيَّن أمينٌ لمساعدته. ويقول الحارثي(*) (ت٦٠٦هـ/ ١٢٠٩م) إن «العدالة، أي حسن السيرة، ليست شرطًا. أما الفاسق فيجب أن يكون معه شخص أمين بجانبه لأن ذلك يحفظ الوقف ويحقق أغراضه». وهو الرأي الذي انتهى إليه أيضًا ثلاثة فقهاء آخرون[٢٦٨].

وإذا كان التصرف بيد شخص هو المقصود أصلاً بالوقف ولم يكن مؤهَّلاً للمنصب إما لصغر سنه أو لسفهه أو جنونه، فإن وَليَّه يأخذ مكانه متوليًا. وينطبق ذلك أيضًا على الوقف المملوك أصلاً للشخص الذي أقيم الوقف من أجله، وإلا فإن القاضي يصبح هو المتولي.

أما الشخص المُؤهَّل فعلاً لمنصب المتولي فهو الذي لم يَسْعَ سعيًا حثيثًا لتولي المنصب، ولا يُعرَف عنه أنه فاسق. ولا يجوز تعيين متولٍّ غير أمين وغير قادر على أداء مهام وظيفته بنفسه أو عن طريق نائبه. ويستوي في ذلك الذكر والأنثى، الأعمى والبصير، أو من أدين بشهادة الزور إن كان قد تاب بعدها. وكذلك يُشتَرَط فيمن يتولى المنصب أن يكون بالغًا عاقلاً رشيدًا[٢٦٩].

وهناك أكثر من لقب يطلق على من يتولَّى الوصاية على الوقف: مُتَولٍّ، ناظر، قَيِّم، مشرف، مباشر. وقد يكون للوقف أكثر من وظيفة تندرج تحت ذات الاسم أو بأسماء

(*) محمود بن عبيد الله بن صاعد (سعيد، كما وردت في الكشاف) بن أحمد بن محمد الطايكاني، المروزي، أبو القاسم وأبو المجد الحارثي: فقيه حنفي. ينعت بشيخ الإسلام. من أهل مرو. من كتبه «تفهيم التحرير لنظم الجامع الكبير» و«الفتاوي». الأعلام للزركلي، ج٨، ص٥٤.

مختلفة، فالمدرسة الموقوفة على مذهبين لها ثلاثة متولِّين وثلاثة نُظَّار ومشرف[٢٧٠]. وفي حالات أخرى يكون للوقف ناظر وقيِّم، بينما يكون لوقف آخر قَيِّم فقط. ويبدو أن المتولِّي تعلو مرتبته على مرتبة الناظر عندما يعمل كلاهما في ذات الوقف، ودرجتهما تفوق درجة القيِّم. أما إذا كان شخص واحد هو الذي يدير الوقف فإنه يقوم بعمل الوصي الأوحد وإن اختلفت الصلاحيات. ويعني لقب «الناظر المتولِّي» أنه وصي يتمتع بصلاحيات كاملة مع تأكيد ولايته الكاملة على إدارة الوقف. أما ألقاب «مباشر»، و«مشرف» فتعني وظيفة مساعد لمن يشغل منصب الوصي، أو مدير مشترك للوقف، أو وصي مؤقت. وسيرد مزيد من الإيضاح لمهام بعض هذه الوظائف في الفتاوى التي نعرض لها في القسم الخاص بالحقوق والمسؤوليات[٢٧١].

ب) التعيين

يدير الوقف وصي يسمى «متولِّيا» أو «ناظرًا»[٢٧٢] ولابد لكل وقف من مُتَولٍّ؛ لأن المبدأ العام هو أنه لا يجب أن يتعطل نفع الوقف لعدم وجود ناظر. وقد يُعيِّن الواقف في كتاب الوقف أوَّلَ متولٍّ له ويشترط طريقة تعيين خلفائه. وإذا لم يُعيِّن الواقف لسبب من الأسباب متوليًا للوقف، فإن القاضي يُعَيِّن الشخص المناسب[٢٧٣]. وإذا عَيَّن الواقفُ نفسَه متوليًا ولكنه لم يكن أمينًا، فإن للقاضي الحق في عزله، حتى وإن اشترط الواقفَ في حُجَّة الوقف أنه لا يجوز للسلطات أن تعزله، لأن هذا الشرط مخالف للشرع ومن ثم فهو باطل[٢٧٤]. وقد ذكر الأنْقَروي(*) (ت١٠٩٨هـ/ ١٦٨٧م) رأيين أحدهما لأبي يوسف والآخر لمحمد، وهما من أشهر فقهاء الحنفية، بخصوص الوقف الذي لم يُعهَد بإدارته لأحد. فيرى أبو يوسف أن التصرف فيه يؤول إلى الواقف، لأن تسليم إدارة الوقف بالنسبة له ليس شرطًا لصحته، أما محمد فيرى أن مثل هذا الوقف باطل. وهذا الرأي هو القاعدة المتبعة في الفتاوى[٢٧٥].

(*) الأنْقرَوي: محمد بن الحسين، شيخ الإسلام، ولي قضاء يكى شهر ثم قضاء مصر ثم قضاء قسطنطينية وأخيراً قضاء العسكر بأنا طولي ومات بقسطنطينية. له «الفتاوي الأنقروية» (فقه حنفي) جمعها من بداية حاله إلى نهاية مآله وهذَّبها وبوَّبها وأورد فيها أكثر المسائل الفقهية المفتى بها. معجم المطبوعات العربية والمعربة، ليوف الياس ماركس، ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٨م، ص ٤٩٤-٤٩٥.

وإذا مات متولّي الوقف ولم يكن في البلدة قاض فإن الوصاية عليه تنتقل إلى علماء وصلحاء المنطقة(٢٧٦). وتعتمد هذه الفتوى على الرأي القائل بأن الأوقاف ملك لله، وأن العلماء والصلحاء هم خلفاؤه في الأرض.

ويجوز للشخص الذي أُنشئ الوقف من أجله أن يرفض الوقف بطبيعة الحال، وكثيرًا ما يكون هذا الشخص قد تم تعيينه متوليًا للوقف. وتُعرَض عليه أيضًا وظيفة إمام (في مسجد) أو مدرّس فقه (في مسجد أو مدرسة) فإذا رفض يجب أن يَصْدُرَ الرفضُ قبل قبوله لهذا المنصب؛ لأن الرفض بعد القبول ليس صحيحًا إذ إن العقد يكون قد تم إبرامه في هذه الحالة. وذلك هو رأي أبي إسحاق الشيرازي في كتابه «المهذب»، وأبي نصر بن الصبّاغ في كتابه «الشامل» الذي يفرّق بين الوقف والوصية في مثل هذه الأمور، وهو الرأي الذي يأخذ به غيرهما من الفقهاء أيضًا(٢٧٧).

وبعد أن قبل الشيرازي تعيينه مدرّسًا في المدرسة النِّظَامِيَّة رفض تولّي هذه الوظيفة(٢٧٨)، وقد علل رفضه بعد القبول بأن المدرسة بُنِيَت بموادَّ مغتصبة(٢٧٩). وعندما قَبِلَ في النهاية ذلك المنصب رفض أداء الصلاة في المدرسة(٢٨٠).

وطبقًا لما رواه أبو يعلى(*) (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م) في كتابه «الأحكام السلطانية»(٢٨١) فإن الخليفة هو الذي يعيِّن أئمة الجوامع الكبيرة، وأما بالنسبة لمساجد الأحياء المختلفة في المدينة فإن أهالي المنطقة يعيِّنون إمام المسجد الذي يُقام في منطقتهم. وإذا تم تعيين إمام المسجد فإنه لا يجوز عزله إلا لسبب وجيه(٢٨٢). وتتعدد الأسباب المُوجبة لذلك وليس أقلها عدم الأمانة في أداء عمل المتولّي وهناك أمثلة لحالات بلغ فيها شطط المتولّي حدَّ الادعاء بأن أملاك الوقف مملوكة له، وفي هذه الحالات يُعزَل ويُعيَّن بدله شخص آخر يكون أهلاً للثقة(٢٨٣).

(*) محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء، أبو يعلى: عالم عصره في الأصول والفروع وأنواع الفنون من أهل بغداد ارتفعت مكانته عند القائم والقادر العباسيين. له تصانيف كثيرة منها «الإيمان» و«والأحكام السلطانية» وغيرها. وكان شيخ الحنابلة. الأعلام للزركلي، ج٦، ص٣٢١.

وجاء في «الأحكام السلطانية» للماوردي أن إمام المسجد يعيِّنه الحاكم[٢٨٤] أما الحارثي[٢٨٥] فيقول إنه حتى في حالة المساجد العادية فإن من الأصح أن يقال إن الخليفة هو الذي يعيِّن أئمتها بموافقة الأهالي. وكذلك الحال بالنسبة لتعيين إمام المسجد من قِبَل المتولّي، إذ يجب أن يكون تعيينه برضا الأهالي.

وقد طُرح سؤال عما إذا كان لأهالي الحي الحق في تعيين متولٍّ للمسجد. وقد أجاب عنه الفقيه الحنبلي الحارثي بأن القاعدة الشرعية الواضحة هي أنه ليس لهم هذا الحق، وإن كان لهم الحق في تعيين الإمام والمؤذن. وهناك شروط يجب أن يلتزم بها الأهالي حتى في اختيار المتولِّي، وهي أن يحدث هذا إذا لم يكن هناك إمام أو نائب كما يحدث مثلاً في القرى الصغيرة والأماكن النائية، أو إذا كان هنالك إمام ولكنه غير أمين، أو إذا كان من المحتمل أن يعيِّن شخصًا غير أمين؛ ففي مثل هذه الأحوال يجوز للأهالي تعيين متولٍّ يختارونه لتحقيق غرض الوقف وتجنُّب تعطيله. وإذا تعذر تعيين متولٍّ يصبح من واجب رئيس القرية أن يقوم بدور المتولِّي وأن يضطلع بمهامٍّ هذه الوظيفة بلا مقابل، لأنه لا يجوز أن يتعطَّل الوقف لعدم وجود متولٍّ. وهناك قول بهذا المعنى لأحمد ابن حنبل[٢٨٦].

ويمكن أن نلمس هنا سببًا رئيسًا في اختيار نظَام المُلْك للمدرسة، بدلاً من المسجد، لتكون الأساس في إقامة شبكة المعاهد التعليمية الواسعة التي أقامها. فقد استطاع بهذه الطريقة أن يتجنب أي شكل من أشكال السيطرة المحلية سواء من جانب الأهالي، أو من جانب الخليفة، أو من يقوم مقامه.

ج) الحقوق والمسؤوليات

يجوز -كما ذكرنا من قبل- أن يتولَّى الواقف منصب المتولِّي، كما يجوز أن يكون المتولِّي هو المُدرِّسَ (مُدرِّس علوم القرآن) في دار القرآن، أو الشيخ (مُدرِّس الحديث) في دار الحديث، أو الشيخ (مُدرِّس علوم القرآن) في دار القرآن. وإذا كان الرباط مهمًا فإن الشيخ يُسمَّى «شيخ الشيوخ» ويمكن أن يصبح متولِّيَ الوقف.

وقد ميَّز قاضي خان(*) (ت٥٩٢هـ/ ١١٩٦م) بين وظيفة المتولِّي ووظيفة المشرف إذا اجتمع المنصبان في وقف واحد. فليس للمشرف حق «التصرف» في أموال الوقف؛ لأن ذلك من الحقوق المُخَوَّلة للمتولي. أما مهمة المشرف فهي الحفظ أو الصيانة ولا شيء عداها[٢٨٧]. كما فرق الأُنْقَرَوي بين مهمة المتولِّي ومهمة القيِّم، فقد كتب أن المتولي هو المنوط به حق «التصرف»، أما القيِّم فهو المنوط به «الحفظ» أي الصيانة، و«الجمع» أي تحصيل الريع، و«التفريق» أي توزيع الرواتب على مستحقي الوقف. ويخضع القيِّم لسلطة المتولِّي ويقوم بالأعمال التي تلي مهام المتولِّي مباشرة[٢٨٨].

وفي موضع آخر فرَّق الأُنْقَرَوي بين أعمال ثلاثة مناصب: الناظر[٢٨٩]، والجَابي، والصَّيْرَفي؛ فقال: إن وظيفة الناظر هي الأمر والنهي والتدبير والأمر بالقعود (أي التعيين)، وقبض المال. أما عمل الجَابي فهو جمع المال من المُستَأجِرين. ووظيفة الصَّيْرَفي هي نقد المال ووزن المال[٢٩٠].

وكلما ازدادت أهمية الوقف زاد عدد العاملين فيه، وازداد طابع التخصص في وظائفهم؛ فالأعمال التي ينهض بها عدد صغير من الإداريين في وقف صغير كانت تُوزَّع على عدد كبير منهم في الوقف الكبير. وفي سياق عملية التوزيع هذه كانت تنشأ أو تثار تساؤلات حول ما ينبغي وما لا ينبغي أن يقوم به موظف معيَّن. وقد تمت التفرقة بين الاختصاصات بمعرفة الفقهاء الذين طُلِبَت فتاواهم. وأوضح الأُنْقَرَوي بما لا يدع مجالاً للشك أن الجَابي لا يجوز له أن يؤجِّر المبنى أو يقدِّم شكوى ضد المستأجر إلا بإذن من الناظر[٢٩١]. كما أوضح قاضي خان أنه حتى إذا كان الواقف قد اشترط في كتاب الوقف أنه يجوز للقيِّم أن يشتري نعشًا من ريع الوقف فإن القيِّم يُعتَبَر مسئولاً إذا فعل ذلك[٢٩٢]؛ ومعنى هذا أنه إذا كان من حق الواقف أن يشترط الوظائف وشاغليها فلا يجوز له أن يغيِّر من اختصاصاتها الذاتية.

(*) حسن بن منصور أبي القاسم محمود بن عبد العزيز، فخر الدين، المعروف بقاضي خان الأوزجندي الفرغاني: فقيه حنفي، من كبارهم. له «الفتاوي» ثلاثة أجزاء ومؤلفات أخرى. الأعلام للزركلي، ج٢، ٢٣٨.

ويمارس المتولِّي جميع الحقوق والواجبات ذات العلاقة بإدارة الوقف، وقد حدَّدها الكتاب على النحو التالي: العمارة، حفظ الوقف، الإجارة، الزراعة، تحصيل الريع من تاجره ومن زارعه ومن ثمره، الاجتهاد في تنميته، صرفه في جهته، الإصلاح، إعطاء المُستَحِقّ، حفظ الأصول والغَلاَّت على الاحتياط، التَّولِيَة (التعيين)، العزل، المخاصمة (مباشرة المنازعات والمقاضاة)[٢٩٣]. أما بقية الموظفين فمرؤوسون له، ويجوز له أن يعهد لهم ببعض هذه الواجبات. وواجبه الأول العمل على إدارة الوقف طبقًا للشروط المنصوص عليها في كتاب الوقف. وإذا لم يَرِد في الكتاب على وجه التحديد أن المتولِّي له الحقُ في التعيين والعزل، فإن هناك بعض المباحث حول حقِّه في أن يفعل ذلك؛ إذ يرى بعض الفقهاء أنه لابد أن ينصَّ الواقف على ذلك في كتاب الوقف[٢٩٤]. وتمتد سلطة المتولي لتشمل الضَّيعة وغَلَّتها، ولكن إذا نصَّ كتاب الوقف على أن للمتولِّي حق التصرف، ولجهة أخرى أو لشخص ما حق التعمير، ولجهة ثالثة حق جمع الريع، فلابد من تنفيذ ما نص عليه الكتاب طبقًا لما يراه الحارثي. أما ابن تيمية فيقول إنه يجوز تعيينُ مُستَوفٍ، أي وكيل مالي، للإشراف على مختلف الموظفين، فإذا كان الأمر يستلزم وجود مُستَوفٍ بغرض المحاسبة فيجب تعيينه، وإن كان يجوز الاستغناء عنه إذا كان عدد العاملين قليلاً. قال: «ومباشرة الإمامِ المحاسبةَ بنفسه كنصب الإمام الحاكمَ. ولهذا كان عليه أفضل الصلاة والسلام يباشر الحكم في المدينة بنفسه ويولِّي مع البُعْد[٢٩٥].

وردًا على سؤال حول من يدير وقف المسجد، أجاب ابن تيمية أن الناظر المتولِّي هو الذي له حق إدارته، ولا يجوز لأحد غيره أن يديره إلا بإذنه، ولا يجوز ذلك لمتولِّي وقف آخر أو حتى لشخص كان يعمل من قبل متولِّيًا لنفس الوقف أو أي شخص آخر، وكذلكَ لا يجوز لأي شخص آخر صرف ريع وقف المسجد على مستحقِّيه الحقيقيين[٢٩٦].

وهناك ضوابط لصلاحيات المتولي، فحتى لو كان الواقف قد اشترط أن يقوم المتولِّي بإدارة الوقف حسبما يراه مناسبًا، فإن تصرفات المتولِّي وقراراته تخضع لأحكام الشرع، إذ يجب أن يكون ما يقع عليه اختياره من أجل المصلحة العامة وليس لإرضاء نزواته[٢٩٧].

وللواقف أن يشترط في كتاب وقفه أنه يجوز للمتولِّي أن يقبل أو يرفض أحد المستحقِّين في الوقفَ لعدم أهليته، ولكن ليس له أن يجعل للمتولِّي إدخال وإخراج من شاء من المستحقِّين على هواه. فإذا كان المستَحقُّ مؤهلاً فلابد أن يقبله بالقدر الذي تسمح به طاقة الوقف[٢٩٨]. وذكر الهَيْتَمي (ت٩٧٤هـ/ ١٥٦٧م) أن هناك تساؤلاً عما إذا كانت صلاحيات المتولِّي تشمل قبولَ الطلاب للإقامة (تنزيل طلبة للدرس)[٢٩٩] ويقصد بذلك طلبة آخرين خلاف المستحقِّين في الوقف.

وإذا اشترط الواقف عدم تأجير الوقف لمدة تزيد على السنة فإنه يجوز للمتولِّي أن يؤجِّره إذا كانت مثل هذه الاجارة في صالح الوقف[٣٠٠]. وللمتولِّي أن يؤِّجر غلة أراضي الوقف إذا كان المستحقُّون غائبين خشية تَلَفها أو ضياعها. بشرط أن يؤجرها لشخص أمين. وله أيضًا أن يقترضَ بإذن من القاضي منَ أجل ترميم الوقف[٣٠١].

وقال السبكي في «مُعيد النِّعَم»: إنه من واجب المتوكِّي أن يحافظ على أملاك الوقف في حالة جيدة وأن يعمل علَى زيادة غلتها. وأورد رأي أصحابه من فقهاء الشافعية من أن كافل اليتيم لا يلزم أن يعمل كل ما يمكن عمله من أجل زيادة غلة الأملاك الموضوعة في عهدته وإنما ينبغي أن يفعل ذلك بالقدر اللازم لتوفير احتياجات مكفولة دون أن يمس الأصول نفسها. وقد أقر السبكي هذا الرأي من حيث المبدأ ولكنه أضاف بأنه لا ضرر في تجاوز هذه الاحتياجات، فكلما زاد الريع كان ذلك أفضل[٣٠٢]. وكان السبكي يعارض بهذا الرأي وضعًا شائعًا لم يكن يتم في تنمية الأملاك لكي تُدرَّ الحدَّ الأدنى من غلتها، وإنما كانت تُترك نهبًا للخراب، فكان الوضع جامدًا في أحسن أَحواله ومترديًا في أسوأ الأحوال.

وهناك إجماع على أنه يجوز للمتوكِّي أن يشتري دُكَّانًا أو منزلاً أو أية استثمارات أخرى بغلة وقف المسجد وإن اختلف الفقهاء فيما إذا كان يجوز له بيع هذه الاستثمارات؛ فمنهم من لا يجيز ذلك باعتبار أن الاستثمار جزء من الوقف، في حين يرى آخرون أنه يجوز له بيعها. وقد وافق قاضي خان على هذا الرأي لأن المتوكِّي عندما دخل في الاستثمار لم يُعط إقرارًا يمكن تأويله على أنه يقصد إقامة وقف جديد[٣٠٣]؛ لأن ما اشتُري بغلة الوقف ليس وقفًا، لسبب بسيط وهو أنه لا تتوافر فيه شروط الوقف[٣٠٤]. وإن كَانَ الأنْقَرَوي قد ترك

هذا السؤال بدون جواب واكتفى بالقول بأنه اختلفت فيه الآراء، وإن هناك اختلافًا بين الفقهاء في هذه المسألة(٣٠٥). مما يدل مرة أخرى على وجود اتجاه لتجميد الوضع في الوقف الإسلامي؛ لأن البيع والشراء ينطويان ضمنًا على تحقيق ربح.

ولا يجوز بيع أراضي الوقف أو أي شيء يشكِّل جزءًا منه. على سبيل المثال، لا يجوز للمتولِّي أن يقطع الأشجار المثمرة، ولا يجوز له بيعها، وإن كان يجوز له بيع الأشجار غير المثمرة(٣٠٦). وكذلك لا يجوز بيع الأشجار المعطلة من الثمر وهي ما زالت قائمة في أرض الوقف، فلابد من قلعها أولاً ثم بيعها(٣٠٧).

وإذا عَمَّر المتولِّي فوق أرض الوقف التي يديرها فإن المبنى يخصُّ الوقف إذا كان قد عُمِّر بأموال الوقف، ويخصُّه هو إذا بنى بماله الخاص، وإن كان عليه أن يُحضِر شاهدًا يشهد بذلك، وإذا لم يفعل فإن المبنى يدخل في الوقف(٣٠٨).

وإذا شرط الواقف حقَّه في زيادة راتب مستَحقٍّ معيَّن في وقفه أو إنقاص ذلك الحق، فله أن يفعل ذلك شَرعًا. ولكنه إذا فَعل ذلَك فلا يَجوز أنَ يعدل عن تصرُّفه لأن شرطه كان يستهدف تحقيق عمل تراءى له، فإذا استقر الرأي على هذا التصرُّف وتم تنفيذه فقد تحقق الشرط. أما إذا رغب في أن يفعل ذلك مرارًا وتكرارًا ما دام حيًا فعليه أن يجعل شرطه على النحو التالي:

«لفلان الحقُّ في زيادة راتب أيٍّ شخص يختاره، وأن يُنقصَ راتب أيٍّ شخص يختاره، وأن يُنقصَ راتبَ شخصٍ كان قد زاده، وأن يزيد راتب شخَصٍ كان قد أنْقَصَه، وأن يُدْخِلَ شخصًا يرغب في إضافته إلى (أهل الاستحقاق)، أو أن يستبعد أيًا من المستحقِّين حسبما يرتئيه، طالما بقى حيًا».

وعندئذ يبقى ما فعله الواقف كما تركه عند وفاته، ولا يحق لمن يُعيَّن متوليًا على الوقف -أيًا كان- أن يمارس هذه الحَقوق ما لم يكن منصوصًا عليها على هذا النحو في كتاب الوقف. وللواقف أيضًا أن يشترط حقوقًا خاصة للناظر الذي يَخلُفُه دون أن يتمتع هو نفسه بها. ومع ذلك يجوز له أن يمارس هذه الحقوق في حياته إذا ارتأى ذلك لأنه عندما شرطها

لغيره فإنه قد أباحها لنفسه، وعندما يموت يكون من حق المتولِّي الذي يَخْلُفه أن يمارس هذه الحقوق الخاصة. فإذا شرط الواقف لنفسه حق استبدال الوقف دون أن يضيف شيئًا آخر إلى هذا الشرط فلا يمكنه أن يفعل ذلك أو جزءًا منه بالنسبة للناظر، فهو حق خاص له؛ لأن شرطه مقصور عليه في كتاب الوقف، ولا يمكنه أن يفعل سوى ما اشترطه، ويدخل هذا في باب التخصيص(٣٠٩).

وإذا مات الناظر فإن للواقف، إذا كان لا يزال حيًا، أن يعيِّن الناظر الجديد. وإذا مات الواقف وترك شروطًا بخصوص من يخلفه وجب تعيين الشخص المشار إليه ناظرًا. أما إذا لم توجد هذه الشروط، فإن القاضي، وهو الناظر العام، هو الذي يعيِّن الناظر الجديد(٣١٠).

غير أنه ينبغي أن يكون معلومًا أن الواقف لا يمكنه تعيين بديل للناظر المتوفَّى إلا إذا كان قد شرط لنفسه أن يفعل ذلك، وفي غياب هذا الشرط يعيِّن القاضي من يَخلفُ الناظر المتوفى، والأحرى أن يكون الأمر كذلك إذا مات الناظر بعد الواقف(٣١١).

وإذا شرط الواقف أن يكون من يشغل وظيفة القاضي هو الناظر فإنه إذا تعدد القضاة، طبقًا لما قاله الشيخ نصر الله الحنبلي (ت٦٩٥هـ/ ١٢٩٦م)، يؤول التصرف للسلطان الذي له أن يعينً في هذه الحالة ناظرًا يختاره. ويؤيد هذا الرأيَ كثيرَ من الفقهاء(٣١٢).

وإذا لم يُعيِّن الناظرُ في كتاب الوقف، فإن النظر يكون للموقوف عليه، وقد سار على هذه القاعدة أكثرية الحنابلة فيما عدا ابن أبي موسى (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م) والحارثي الذي يرى أن النظر ينتقل إلى القاضي. ويتوقف الأمر على أي حال على ما إذا كان الوقف يُعَدُّ ملكًا للموقوف عليه أو هو ملك لله تعالى: ففي الحالة الأولى يكون النظر للموقوف عليه، وإذا كان الوقف لله تعالى فيكون النظر للقاضي. وهنا أيضًا نجد المسألة تتوقف على ما إذا كان الموقوف عليه مُعيَّنًا أو جمعًا محصورًا. فإذا كان الموقوف عليهم غير محصورين كالفقراء والمساكين، أو إذا كان الوقف على مسجد أو مدرسة أو قنطرة أو رباط أو نحو ذلك، فقد أجمعت آراء الفقهاء على أن النظر يكون للقاضي. وقال الشافعي، في أحد

قوليه، إن النظر يكون للواقف. وقد وافق الشافعي في هذا الرأيَ هلالٌ الرأي(*) (م٢٤٥هـ/ ٨٥٩م) وهو من الأحناف، وكان هذا أظهر القولين طبقًا لما ذكره الحارثي. وفي هذه الحالة يجوز للواقف أن يعيِّن ناظرًا يقوم مقامه، وله أن يعزله متى شاء، ويرجع ذلك (لأصالة ولايته)، وله أيضًا أن يعيِّن الناظر التالي في وصيته(٣١٣).

وإذا كان واقف الرباط قد خصَّ نفسَه بالنظر طوال حياته، فإنه قد يفقد هذا الحق إذا اقترف معصية مثل شرب الخمر، بغض النظر عن الشرط المنصوص عليه في كتاب الوقف(٣١٤).

وقد وضع ابن تيمية قيودًا على حق الواقف في التعيين قائلاً إنه ليس من الجائز شرعًا للواقف أن يشرط أن يكون الناظر دائمًا من أتباع مذهب فقهي معين(٣١٥). ولابد أن يفهم المرء أن المقصود هنا -في حالة معاهد العلم- أي معهد آخر بخلاف المدارس التي تدرِّس الفقه؛ لأن هذه المعاهد الأخيرة لابد وأن يكون مدرِّسو الفقه فيها من أصحاب المذهب الذي تمثله المدرسة. وينطبق هذا التقييد أيضًا على الناظر الذي لا يتولَّى تدريس الفقه. ويبدو أن ما كان يعنيه ابن تيمية هو دُوْر العلم التي تعاظمت أهميتها على أيامه في دمشق والمتمثلة في دُوْر الحديث والرُّبط، إذ كان غرض أهل الحديث من ذلك إيجاد نظام يساعدهم على ضم الصفوف للوقوف صفًا واحدًا في مواجهة أهل الرأي لأن المدارس التي كان لكل مذهب فيها مدرِّسون للفقه كانت مَدْعَاة لإحداث الفرقة والشقاق مما كان يتيح الفرصة لتسلل أهل الكلام العقليين ممن كانوا يسعون إلى اكتساب الشرعية من خلال المذاهب الفقهية(٣١٦).

د) لجنة الإشراف

يرى الفقيه الحنفي قاضي خان (ت٥٩٢هـ/ ١١٩٦م) أنه يمكن أن يُوضَع الوقف تحت إشراف عدد معين من الرجال الذين يُوَلّون المتولِّي دون مشاورة القاضي، وتكون توليته صحيحة إذا كان المتولِّي أمينًا ومستقيمًا، وإن كان الأصح أن يطلب من القاضي تعيين قيِّم.

(*) هلال بن يحيى بن مسلم البصري: فقيه من أعيان الحنفية. من أهل البصرة. لُقِّب بالرأي، لسعة علمه وكثرة أخذه بالقياس. له كتاب في «الشروط» قال صاحب كشف الظنون: أول من صنف في علم الشروط والسجلات هلال بن يحيى. الأعلام للزركلي، ج٩، ص٩٥.

وقال البعض إنه كان من الأفضل في تلك الفترة (القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي) ألاَّ تُترك مثل هذه التعيينات للقضاة لأنهم كانوا يرون أنهم ليسوا فوق مستوى الشبهات، إلا أنه ليس للجهة المشرفة على وقف المسجد أن تعيِّن القَّيم أو المتولِّي دون التشاور على الأقل مع القاضي(٣١٧). ويكون دور القاضي في هذه الحالة استشاريًا وبوسع اللجنة المسئولة عن الوقف أن تتجاهل رأيه(٣١٨).

ومن الواضح أن هذه اللجنة، وهي تتصرف بصفتها الإشرافية، قد تقدمت على صلاحية القاضي في الإشراف. ومع أن الآراء قد اختلفت حول ما إذا كان من المتعيَّن على اللجنة أن تستشير القاضي، فهناك إجماع في الرأي على أنه حتى في حالة مشاورة القاضي مسبقًا فإن رأي القاضي لا يعدو أن يكون رأيًا استشاريًا يمكن عدم الأخذ به.

وقد وَجدت مثل هذه اللجنة من المشرفين في حالة مدرسة مشهد أبي حنيفة في بغداد في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وفي تلك الحالة كان قاضي قضاة بغداد، وهو حنفي المذهب، رئيسًا للجنة الإشراف. وقد ورد في يوميات ابن البنَّاء وهو يتحدث عن تعيين مدرِّس جديد بدلاً من إلياس الدَّيْلَمي (ت٤٦١هـ/ ١٠٦٦م) وهو أول مدرِّس للفقه في ذلك المسجد، وكان قد توفي قبل ذلك بأسبوعين، ورد استعمال الفعل بصيغة الجمع في قوله إنهم «عَيَّنوا أبا طالب شقيق نقيب الأشراف في المكان الذي خلا بوفاة إلياس (الدَّيْلَمي)»(٣١٩). وفي موضع آخر من اليوميات ذَكَر أن قاضي القضاة هو الذي تولى عملية التعيين بصفته رئيسًا للجنة(٣٢٠). وفي القرن التالي ذكر ابن الجوزي(٣٢١) وهو يتحدث عن ريع وقف هذه المدرسة التي أُغلَقت بأمر من السلطان الحنفي، ذَكَرَ أعضاء اللجنة (الوكلاء) الذين تم استدعاؤهم لمناقشتهم الحساب في حين أُلقى القبض على قاضي القضاة(٣٢٢).

أما المسألة التالية فقد عرضت على أحد الفقهاء لإبداء الرأي فيها وتتعلق بواقفين في بلدَيْن مختلفَيْن، أحدهما أوقف مدرسة والآخر أوقف ممتلكات على هذه المدرسة، وكان لكل وقف منهما ناظره المتمثِّل في قاضي كل من البلدتَين. ولم يكن هناك خلاف حول الاختصاصات التالية: لقاضي بلد الوقف تحصيل غَلَّته وتوزيعها على أصحاب الاستحقاق في المدرسة، وللقاضي الآخر أن يمارس صلاحياته كناظر للمدرسة. ولكن الأمر الذي كان

محلَّ نظر يتعلق بأيٍّ منهما له الحق في تعيين المدِّرس. وكان الجواب أن قاضي بلد الوقف هو الذي يمكنه تعيين مدرِّس بأجْر، بينما في مقدور ناظر المدرسة تعيين مدرِّس آخر بغير معلوم. ولو أن القاضيَيْن الناظرَيْن تبادلا اختصاصاتهما بانتقال كلٍّ منهما إلى بلد الآخر لبقيت المسألة كما هي إلى حد كبير(٣٢٣).

وعن سؤال حول ما إذا كان يجوز لناظرَيْن على وقف أن يُقسمَاه إلى وقفين بحيث يدير كل منهما نصف الوقف، أجاب ابن تيمية بالنفي، لأنه يتعين على كليهما إدارة الوقف ككل لا يتجزأ(٣٢٤).

وإذا اختلف ناظران على الوقف فيما يتعلق باختيار إمام المسجد وعيَّن كلٌّ منهما الإمامَ الذي رشَّحه مما يوجد موقفًا شاذًا، تطبَّق القواعد التالية: يجب أن يكون الإمامان أحدهما مستقلاً عن الآخر وإلا بطل تعيينهما. وإذا كانا مستقلين وتم تعيينهما في أوقات مختلفة فإن الأسبق هو الأحق بالتعيين، وإذا كان تعيينهما في نفس الوقت تجري القُرْعة بينهما ويتم تعيين من يفوز فيها(٣٢٥).

وأفتى ابن نُجَيْم (ت٩٧٠هـ/ ١٥٦٨م) في مسألة مماثلة جاء فيها أن اثنين من القضاة في إحدى المدن عين كل منهما ناظرًا مختلفًا، فأجاب بأن تعيين كلا الناظرين شرعي وأن كُلاً منهما يعمل مستقلاً عن الآخر، وأن لأي من القاضيين أن يعزل الناظر الذي عيَّنه القاضي الآخر إذا رأى أن عزله في مصلحة الوقف(٣٢٦).

وإذا ولي النظرَ شخصان فإنه لا يجوز لأحدهما إدارة الوقف منفردًا إلا إذا وُجد نصٌّ على ذلك في كتاب الوقف. وينطبق ذات الحكم إذا عهد القاضي أو الناظر بالإدارة لشخصين. أما إذا أسندت الإدارة إلى كل منهما بمفرده فإن لكل منهما حقَّ التصرف بدون موافقة صريحة من الآخر، وهذا الرأي طبقًا لما أفتى به الحارثي. وقال ابن قدامة(*)

(*) عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجَمَّاعيلي المقدسي ثم الدمشقي، أبو محمد، موفق الدين: فقيه، من أكثر الحنابلة. له تصانيف منها «المغنى» في الفقه، و«روضة الناظر» في أصول الفقه، و«ذم ما عليه مدَّعُو التصوف» و«الكافي» في الفقه وغيرها. ولد في جَمَّاعيل (من قرى نابلس بفلسطين) وتعلم في دمشق، ورحل إلى بغداد سنة ٥٦١هـ. وعاد إلى دمشق بعد أربع سنين، وفيها وفاته. الأعلام للزركلي، ج٤، ص ص١٩١- ١٩٢.

(ت٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م) صاحب «المغني»، إنه إذا كان الموقوفُ عليه هو الناظرَ فإنه المتصرف الوحيد في الوقف. أما إذا كان الموقوف عليهم جماعة فإن النظر يكون لهم مجتمعين بحيث يقوم كل منهم بنصيبه من المسؤولية الجماعية (كل إنسان في حصته). وإن كان الحارثي يرى أنه حتى في هذه الحالة يكون التصرف للكل مجتمعين دون أن يستقل كل منهم بحصته؛ لأن النظر مسند إلى الجميع فوجب الشركة في مطلق النظر[٣٢٧].

وإذا كان أحد الناظرَيْن اللذين شرطهما الواقف غير موجود لسبب من الأسباب وجب أن يعيِّن القاضي ناظرًا ثانيًا؛ لأن شرط الواقف هو أن يتولَّى الوقف شخصان يتشاركان في التصرف. أما إذا كان أحدهما مستقلاً عن الآخر فإنه ليس من الضروري تعيين ناظر ثان إذا لم يكن موجودًا[٣٢٨]. فإذا كانت المسألة تتعلق بوجود شخصين يشتركان في إدارة الوقف، فإن ذلك يرجع إلى رغبة الواقف في أن يكون أحدهما رقيبًا على الآخر للإقلال من احتمالات سوء إدارة الوقف.

هـ) عزل المتولِّي

إذا اشترط الواقف اسم ناظر في كتاب الوقف، أو ولَّي ناظرًا على الوقف، فليس له أن يعزله إلا إذا كان قد شرط لنفسه الحق في عزله في كتاب الوقف[٣٢٩].

وإذا كان الواقف قد خصَّ نفسه بالنِّظَارة ثم أسندها لآخر فهناك رأيان بالنسبة لحقه في عزله: طبقًا للرأي الأول يجوز للواقف عزله ما لم يكن قد عيَّن اسم الناظر على النحو الذي يجعل صحة الوقف مشروطة بتعيين هذا الأخير. فإذا استعمل أيًا من الصيغ التالية يكون عزله باطلاً: «وقفت كذا بشرط أن ينظر فيه زيد»، أو «على أن ينظر فيه (زيد)»، أو «جعلته ناظرًا فيه»، أو «جعلت نظره له»، ففي كل هذه الحالات تكون وظيفة الناظر أو المتولِّي مسندة على وجه التخصيص لزيد، وتكون صحة الوقف نفسه رهنًا بتعيين زيد[٣٣٠].

وعلى العكس، إذا اشترط الواقف تعيين الناظر بطريقة تجعل الشخص المعيَّن بديلاً عن أو وكيلاً له في واقع الأمر، فإن للواقف أن يعزله، وإن كان من الممكن أن نتصور عدم جواز ذلك للواقف حتى في هذه الحالة. ويكون عزل الناظر صحيحًا إذا عُيِّن بأي صيغة

من الصيغ الآتية: «جعلت نظري له» أو «فوضتُ إليه ما أملكه من النظر»، أو «أسندتُه إليه». ففي كل حالة من هذه الحالات يكون التعيين في صيغة تفويض الحق في ممارسة الصلاحية، والذي يمكن للواقف أن يستعيده متى شاء.

ويبدو أن ذلك كان حال المدارس التي أوقفها نظَام المُلك، إذ كان بوسعه أن يعيِّن من يشاء وأن يعزل من يشاء مما يدُل على أنه احتفظ لنفَسه بوظيفة المتولّي ثم نقلها بالتفويض إلى من يعيِّنه والذي كان يجمع بين وظيفتي الناظر ومدرِّس الفقه. وقد جاء النص صريحًا في تعيينه لأبي بكر الخُجَنْدي(*) (ت٤٨٣هـ/ ١٠٩٠م) في المدرسة النِّظَاميَّة بأصفهان، إذ عينه نظَام المُلك متوليًا علىَ جميع أملاك الوقف ومدرِّسًا للفقه بالتفويض: «فوض إليه المدرسَة والأوقاف»(٣٣١).

أما الرأي الثاني فيذهب إلى أنه ليس للواقف أن يعزل المتولّي بأي حال من الأحوال(٣٣٢)، وإن كانت الوقائع التاريخية تشهد على أن الرأي الأول هو الذي جرى العمل به.

ووظيفة الناظر أو المتولّي على نوعين:

(١) الناظر بالأصالة، وهو الشخص الموقوف عليه الوقف أو القاضي.

(٢) والثاني الناظر المشروط. فالناظر بالأصالة له أن يعين وأن يعزل بحكم سلطته الشرعية الأصلية في وظيفته؛ أما الناظر المشروط فلا يملك هذا الحق لأنه يستمد ولايته للوظيفة من الشرط، وليس تعيين الآخرين جزءًا من الشرط، ناهيك عن عزلهم(٣٣٣).

ويجوز للمتولّي إذا اقترب أجله أن يعهد بوظيفته لغيره لأنه في منصب الوصي، وللوصي أن يعيِّن غيره منفِّذًا للوصية(٣٣٤). وينطبق ذلك بالطبع على حالة كتاب الوقف الذي يخلو من اشتراط طريقة التعاقب في النِّظارة. وفضلاً عن ذلك، فإن القاضي لن

(*) محمد بن عبد اللطيف بن محمد المهلبي الأزدي الخُجَنْدي ثم الأصبهاني: كان إمامًا فاضلاً، مناظرًا فكأنما يتساقط الدر من فيه إذا تكلم. فكان صدر العراق في زَمانه على الإطلاق. كان متقدمًا عند السلاطين، يَصْدُرون عن رأيه. ورد بغداد وتولى تدريس النِّظَاميَّة ووعظ بها وبجامع القصر. طبقات الشافعية للإسنوي، ج١، ص٤٩٠.

يكون في حاجة إلى التدخُّل لتعيين ناظر جديد إلا إذا توفِّي شاغل الوظيفة دون أن يعهد بمهامه لشخص آخر.

٦) القاضي

أ) حقوقه الخاصة في الإشراف على الوقف

يتولَّى القاضي مهمة المشرف على الأوقاف[٣٣٥]. وتشمل مهامُّه الإشرافَ على هذه الأوقاف من أجل حماية العناصر التي يتألف منها الوقف، وزيادة غلته وجمعها، وإنفاقها في أوجه الصرف الصحيحة. وإذا عُيِّن ناظرٌ لإدارة الوقف، فإن على القاضي أن يحترم حقوقه مع الاستمرار في ممارسة حق الإشراف. وإذا لم يرد شرط بتعيين ناظر، فإن للقاضي أن يعيِّن ناظرًا للوقف أو يتولَّى بنفسه مهمة النِّظارة[٣٣٦]. وهو الذي يأذن للناظر بالاقتراض لسداد ديون الوقف وشراء الحبوب لزراعة أراضي الوقف[٣٣٧]. وإذا احتاج الناظرُ إلى إعادة تعمير الوقف ولم يكن لديه ما يكفي من المال من ريع الوقف ففي مقدوره أن يقترض ما يحتاجه من أموال إذا كان الواقف قد نص على ذلك في كتاب الوقف، وإذا لم يرد مثل هذا النص فعليه أن يعرض الأمر على القاضي الذي يمكِّنه من ذلك، وعندئذٍ يتم سداد الدين من عائدات غلة الوقف[٣٣٨].

والقاضي هو وحده الذي يملك حق بيع الوقف الأصلي وشراء آخر بدلاً منه أصلح لأغراض الوقف، وهو ما يُعْرَف بالاستبدال، وذلك طبقًا لما ذكره الفقيه الحنفي محمد الشيباني(*) (ت١٨٩هـ/ ٨٠٥م)[٣٣٩]. كما أن القاضي مكلف بالإشراف على المستَحقين الفقراء وكذلك الورثة، وهذا ما كان يحدث إذا كانت الأمور التي يجب رعايتها بالنسبة للوقف لم تحدد من قِبَل الواقف في كتاب الوقف[٣٤٠].

وإذا شرط الواقف النظر لذريته طبقًا لمبدأ الأسدية، أو على أساس الإيصاء من قبل

(*) محمد بن الحسن بن فرقد، من موالي بني شيبان، أبو عبد الله: إمام بالفقه والأصول، وهو الذي نشر علم أبي حنيفة. أصله من قرية حرستة، في غوطة دمشق، وولد بواسط. ونشأ بالكوفة، فسمع من أبي حنيفة وغلب عليه مذهبه وعُرف به. وانتقل إلى بغداد، فولاه الرشيد القضاء بالرقة ثم عزله. نعته الخطيب البغدادي بإمام أهل الرأي. له كتب كثيرة في الفقه والأصول. الأعلام للزركلي، ج٦، ص٣٠٩.

القيِّم، وإذا لم تُعيَّن هذه الشروط فإن الوظيفة تؤول إلى القاضي، بمعنى أنه إذا لم يوجد أسد في ذرية الواقف، أو إذا مات القيِّم دون أن يعين متوليًا في آخر وصية له(٣٤١)، فلا يجوز أن تنتقل الوصاية إلى أحد أرباب الوقف بدون شرط صريح بهذا المعنى في كتاب الوقف(٣٤٢).

وإذا عَزَل القاضي ناظرًا بدون سبب وجيه (مثل الاختلاس أو الخيانة. . . إلخ) وعَيَّن غيرَه مكانه، فإن تعيينه يُعدُّ باطلاً. فليس للقاضي أن يعزل الناظر بلا سبب قوي إلا إذا كان هو الذي عيَّنه ولم يكن معيَّنًا من قبل الواقف(٣٤٣).

وقد أورد الهَيْتَمي(٣٤٤) حالة شغرت فيها وظيفة تدريس الفقه (درس) في مكة المكرمة، ولما كان الناظر متغيبًا في مصر أو سوريا، فقد عَيَّن قاضي مكة مدرِّسًا لشغل الوظيفة الشاغرة. وذكر اثنان من الفقهاء هما سراج الدين البُلقيني (ت٨٠٥هـ/ ١٤٠٢م) وابنه جلال الدين (ت٨٢٤هـ/ ١٤٢١م) أن للقاضي الحقَّ في هذا التعيين، وأن تعيينه غير قابل للإلغاء، وأن التعيين في هذه الوظائف عندما تَشغَر من حق قاضي البلدة عندما يغيب المتولِّي صاحب العلاقة.

وكان القاضي هو الذي يعيِّن الموظفين في الوظائف التي تَشغَر أثناء غياب الناظر، كما كانت له سلطة الرقابة الإشرافية. وله أن يوجِّه الناظر إذا فعل هذا الأخير شيئًا غير جائز أو مقبول، وله أن يعيِّن شخصًا أمينًا إذا حامت شكوك حول تصرف الناظر. وإذا عُرف عن الناظر أنه فاسق أو أنه يعمل ضد مصلحة الوقف فإنه إما أن يستقيل أو يُعزَل أو يضاف إليه شخص أمين للعمل معه. وعندما يستقيم أمره ثانية تعاد إليه الثقة. أما إذا كان قد اختلس فيُحبَس راتبه بقدر ما اختلس(٣٤٥).

وكانت ممارسة القاضي لسلطات الإشراف العام (النظر العام) على المتولِّي مدعاة لشيء من النزاع بينهما. وقد ذكر ابن تيمية واقعة قام فيها المتولِّي المعيَّن حسب الأصول على وقف بعزل موظف إداري (مباشر) في نفس الوقف عيَّنه القاضي بصفته مشرفًا عامًا (ناظرًا عامًا) فباشر بعد عزله، فطلب المتولِّي من القاضي عزله ولكن دون جدوى. وقد وُجِّهت إلى ابن تيمية الأسئلة التالية للإفتاء فيها: هل للقاضي أن يولِّي بدون أمر الناظر الشرعي؟

وهل له أن يكون هو الحاكم بينه وبين هذا الناظر دون سائر القضاة؟ وإذا اعتدى الناظر فماذا يستحق على عدوانه عليه؟

وقد أجاب ابن تيمية بأنه ليس للقاضي أن يولِّي ولا أن يتصرف في الوقف بدون أمر الناظر الشرعي الخاص إلا أن يكون الناظر الشرعي قد تعدى فيا يفعله، وللقاضي أن يتولَّى مسؤولية الوقف. وإذا كان بين الناظر والقاضي منازعة حكَمَ بينهما غيرُهما بحكم الله ورسوله، ومن اعتدى على غيره فإنه يقابل على عدوانه، إما أن يعاقب بمثل ذلك إن أمكنت المماثلة، وإلا عُوقب بحسب ما يمكن شرعًا[٣٤٦].

ب) حكم القاضي نهائي

إذا حدث منازعة بخصوص الوقف في أمر لا يخصُّ القاضي، فإن قرار القاضي في هذا الأمر يكون فاصلاً (نهائيًا) «لأن قضاء القاضي في المُجتَهَد يرفع الخلاف»[٣٤٧].

٧) موظفون آخرون

أ) والي المظالم

يذكر الماوردي في كتابه «الأحكام السلطانية» أن الإشراف على الأوقاف كان أحد المهام الموكلة لوالي المظالم. فهو الذي يفحص الأوقاف للتأكد من أنها تحقق الأغراض التي أُنشئت من أجلها، وكان يفعل ذلك دون أن ينتظر تقديم شكوى في هذا الشأن، وعليه أن يتأكد من أنها تدار طبقًا لشروط كتاب الوقف. وكان يعلم بوجود الوقف عن طريق أحد المصادر الثلاثة التالية:

١- دواوين القضاة المكلَّفين بحفظ كتب الوقف.

٢- السجلات الأميرية التي تحتوي على معاملات خاصة بالأوقاف أو يرد فيها ذكرها بأي طريقة من الطرق.

٣- الوثائق القديمة التي تفرض أصالتها على العقل ولو لم يوجد شاهد على صحتها لكونها لم تكن موضع نزاع شرعي. ويتعلق ذلك كله «بالوقوف العامة»، وإن كان عليه واجبات أخرى بالنسبة «للوقوف الخاصة»[٣٤٨].

ب) النقيب

كانت مهمة نقيب الأشراف، وهم سلالة النبي ﷺ، الإشراف على الأوقاف الموقوفة عليهم من أجل حماية أصولها وزيادة ريعها. وإذا لم يكن مسئولاً عن جباية الإيرادات فإنه يشرف على الموظفين الذي يَعْهَد إليهم بجمعها والذين يَعْهَد إليهم بصرفها. وهو الذي يعيِّن المستحقِّين للدخل إذا كان موقوفًا على جماعة خاصة، وعليه التأكد من أن أرباب الوقف تتوافر فيهم الشروط، بحيث لا يخرج منهم مستحق ولا يدخل فيهم غير مستحق[٣٤٩].

٨) ريع الوقف

أ) ملاحظات عامة

كانت القاعدة العامة بخصوص ريع أملاك الوقف أن تُصَرف حسب شرط الواقف في كتاب الوقف. وإن كان ابن تيمية يرى أنه يجوز مخالفة هذا الشرط للمصلحة العامة والتي تتغيَّر بتغيُّر الزمن؛ فإذا كان هناك وقف موقوف على الفقهاء والصوفية فإن ريع الوقف يمكن تحويله للجهاد إذا نشأت الحاجة لذلك[٣٥٠].

كما يرى ابن نُجَيْم أنه يجوز للواقف أن يشترط سداد ديونه من ريع الوقف[٣٥١]. وإذا كان ريع وقف المسجد مُخَصّصًا لعمارة المسجد ضمن الأغراض الـمُخَصَّص لها، فإنه يجوز للقيِّم عليه أن ينفق ريعه في أي مصرف قد يترتب على عدم انفاقه الإضرار بالمسجد[٣٥٢]. ومثال ذلك أن له أن يشتري سلمًا ليتسنى الوصول إلى سقف المسجد لتنظيفه أو لتبليطه، ، أو أن يستأجر عاملاً مُيَاوِمَة(*) لكنس السطح وإزالة الجليد المتراكم فوقه، وإزالة الأوساخ والقمامة التي تتجمع حول المسجد.

ب) رواتب أرباب الوقف

١ - طبيعة الرواتب

كانت الرواتب التي تُدفَع لأرباب الوقف جزء منها في الأجرة، وجزء منها في الصلة وجزء ثالث في الصدقة. وقد اختلفت آراء الفقهاء حول مدى رجحان كل عنصر من هذه

(*) أي بأجر يومي. (الناشر)

العناصر الثلاثة على العنصرين الآخرين. من ذلك مثلاً أنه إذا كان المدرِّس قد حصل على راتب سنة كاملة مقدَّمًا وتوفي قبل أن تنتهي السنة الدراسية، فهل يجب استعادة الراتب عن الجزء المتبقي من السنة أم لا؟ الجواب عن هذا السؤال يتوقف على ما إذا كان الراتب يُعتبر صدقة أو أجرًا على عمل. فإذا اعتُبِر أجرًا وجب استعادة بقية الراتب من تَرِكة المتوفي(٣٥٣).

وفي المقابل، يرى ابن تيمية أن الرواتب التي تُعَطَى لأهل الاستحقاق في الوقف مثل الرزق الذي يؤخذ من بيت المال، ولا يَعدُّه أجرًا أو راتبًا، فإن ما يحصل عليه المرء من بيت المال ليس عوضًا أو أجرًا على عمل، بل هو رزق من عند الله لمساعدة العبد على الطاعة. وكذلك الأملاك الموقوفة للمصلحة العامة والأملاك المُوصَى بها أو التي تقدم وفاءً للنذر، لا تعد أجرة أو جعلاً. وذلك هو رأي أبي يعلى في كتابه «الخلاف» الذي قال إن المكافأة التي تدفع عن التدريس وما شابهه ليست أجرًا وإنما هي رزق من عند الله، أو على حد تعبيره: «بل هو رزق وإعانة على طلب العلم»(٣٥٤).

٢- المصطلحات

هناك عدة أسماء اصطلاحية استُعملت في الوثائق للدلالة على الرواتب: جامكية، جَعَالة أو جُعْل، جراية، معلوم، مرتب أو راتب، علوفة. إلا أن هذه المصطلحات، شأنها في ذلك شأن المصطلحات الخاصة بأرباب الوظائف في الوقف، لا تستُعَمل بنفس المعنى دائمًا في كتابات المؤلِّفين. بل إنها تختلف أيضًا حسب المنطقة المُستَعَملة فيها، وإن كان بعضها كثيرًا ما يُستَعمل من قبيل التبادل. ويمكن القول بصفة عامة إن «الجراية» معناها حصة عينية كأن تكون حصة يومية من الطعام، أما «الجُعْل» أو «الجَعَالة» فيعني عادة مبلغًا محددًا من المال أو ما يعادله يدفع كمبلغ مقطوع يتفق عليه سلفًا(٣٥٥). وتعني «الجامكية» عادة راتب المدرس، وكذلك تعني ألفاظ «المعلوم» و«المرتب» و«الراتب»، و«العلوفة» هي المكافأة على الخدمات في العادة. ونجد ابن حجر (ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٩م) يستعمل في كتابه «الدرر» (القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي) لفظ الراتب بمعنى معاش مدى الحياة، إذ يقول: «جعلوا معلومه راتبًا، فلم يزل يتناوله إلى أن مات»(٣٥٦).

٣- تصنيف أرباب الاستحقاق

نظرًا لتقلُّب ريع أملاك الوقف بين صعود وهبوط، فقد أثيرت مسائل وتساؤلات حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع في دفع الأموال للمستحقِّين من الريع المحصل، وكان لهذه المسألة أهميتها بالنسبة لأرباب الاستحقاق خاصة عندما يكون الريع في حالة تقلّبة مما يثير التساؤل حول أولوية توزيع الرواتب. ويتوقف ترتيب هذه الأولويات بالتالي على فئات المستحقين خاصة إذا لم يكن الواقف قد شرط شيئًا في هذا الشأن.

وقد تضمن كتاب الوقف الخاص بالمدرسة الشامية الجوانية بيانًا بأسماء المستحقِّين على النحو التالي:

١- الفقهاء المشتغلون.
٢- الطلبة المشتغلون «المتفقِّهه».
٣- مدرِّس الفقه.
٤- عمارة المبنى.
٥- الإمام.
٦- المؤذِّن.
٧- القيِّم(٣٥٧).

وترى بعض المصادر أن الإمام والمؤذِّن والقيِّم يدخلون فى فئة واحدة من فئات المستحقين، بينما المدرِّس والمعيد يدخلان في فئة أخرى، وبذلك ينقسم أرباب الاستحقاق إلى فئتين. في حين ذهبت مصادر أخرى إلى أنه ليس ثمة تفرقة بين أرباب الاستحقاق، فالكل مستحق دون تصنيف. بينما يرى غيرهم أن المستحقين على ثلاث فئات:

١- المدرِّس.
٢- الطلبة.
٣- الإمام

وأن لكل فئة منهم ثلث الريع(٣٥٨). ومن المفترض أن أي مستحقِّين آخرين يندرجون ضمن فئة الطلبة.

ج) مسؤولية المتولّي

إذا أنفق المتولي أموالاً من ريع الوقف على احتياجاته الخاصة، ثم أنفق مبلغًا معادلاً على احتياجات الوقف من دخله الخاص، فله ذلك ولا يتحمل التَّبعة(٣٥٩). أما إذا خلط

ماله الخاص بمال مماثل من أموال الوقف فإنه يكون مسئولاً عن جميع هذه الأموال، أو بعبارة أخرى، إذا اختلط ماله بمال الوقف على نحو يتعذَّر معه التمييز بينهما فإنه يفترض في هذه الحالة أن المال كله للوقف ويعتبر مسئولاً عنه كله(٣٦٠).

وقد ذُكرت حالة ناظر أجر أملاك الوقف لمدة سنة، وعندما استلم قيمة الإيجار المدفوع مقدمًا وزَّعه على أرباب الاستحقاق في الوقف، وتوفي أحدهم قبل أنه تنقضي السنة التي أخذ راتبه عنها مقدمًا. وقد ثار التساؤل حول المسئول عن المبلغ الذي أخذه دون استحقاق، هل هو الناظر الذي دفعه أم المتوفَّى الذي تسلمه؟

وكانت الفتوى التي صدرت في هذه المسألة: أن الناظر لم يكن له الحق في دفع رواتب أكثر من المستحق بالفعل، فإذا دفع أكثر من المستحَقّ يكون مسئولاً عن المبلغ غير المستَحقّ فيما دفع وذكر الهَيْتَمى أن بعض الفقهاء يرون أن الناظر في مثل هذه الحالة ليس له حق الرجوع لتَركة الميت لأن هذا الأخير ليس مسئولاً عن توزيع الرواتب. غير أن هذه المسألة موضع خلاف. فالقاعدة التي تُطبَّق في هذه الحالة أنه يجب الرجوع إلى تَركة الميت، لأن الميت قبض ما لم يكن قد استحقه بعد، وبذلك تقع المسئولية على عاتق المستَلم، وما الناظر إلا وسيط في الأمر(٣٦١). ومن الواضح أن الهَيْتَمى اعتبر راتب المدرِّس أشبه بالمرتب ولم يعتبره صلة أو صدقة أو رزقًا(٣٦٢).

د) حقوق أرباب الاستحقاق

يجب أن يحصل جميع المستحقِّين في الوقف على استحقاقاتهم كاملة، ولا يجوز خفض حصصهم بغرض صرف الباقي على وقف آخر. ولا خلاف على ذلك. وليس للمستحقِّين أن يعترضوا على الناظر الذي عيَّنه الواقف إذا كان أمينًا، ولكن من حقهم مسألتُه عما يحتاجون إلى عمله من أمر وقفهم، حتى يستوي علمهم وعلمه فيه. ولهم أن يطلبوا نسخًا من كتاب الوقف لكي يحتفظوا بها في حوزتهم وثيقة تسجِّل حقوقهم ومسؤولياتهم(٣٦٣). وقد ذكر ابن تيمية أنه يجب تسجيل كتاب الوقف كأي صكٍّ آخر يجب حفظه(٣٦٤).

وللمستحقِّين المشاركة في حق الانتفاع بالوقف، وليس في أصوله المادية، وقد قرر ابن

نُجَيْم هذا المبدأ يشكل قاطع في قوله: «لا يُقَسَّم الوقف بين مستحقِّيه لأن حصتهم ليست في العين»[٣٦٥]. وليس للمستحقِّين أن يشاركوا في حق الانتفاع بالوقف إلا إذا قاموا بواجباتهم المنصوص عليها في كتاب الوقف، ويجب أن تكون الشروط محددة وإلا فإنها تُفسَّر لصالحهم. وكمثال على ذلك، فإن الطالب الذي يتغيَّب عن المدرسة بضعة أيام لا يُعَدُّ مقصرًا لأن الوقف لم يشترط حضوره كل يوم من أيام الدراسة[٣٦٦].

وللمستحقِّين أن يطلبوا من الناظر ترميم الوقف لكي لا يستشري فيه التلف مما يؤدي إلى تدميره تدميرًا تامًا يعطِّل غرض الواقف. ويتعيَّن عليه إعادة بناء الوقف حتى لو لم يشترط الواقف إعادة تعميره، وإذا تقاعس عن ذلك وهو قادر عليه ماليًا عُزِل من وظيفته. وعلاوة على ذلك، فإن للمستحقِّين الحق في أن يطلبوا الاطلاع على حساباته إذا كان المستحقون معيَّنين بالاسم في كتاب الوقف، وذلك طبقًا لما ذكره النووي وغيره من الفقهاء. كما ذهب النووي (ت٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م) وابن سُرَيْج وغيرهما إلى أنه إذا ادعى الناظر أنه دفع للمستحقين في كتاب الوقف أنصبتهم من ريع الوقف وأنكروا ذلك فإن كلمتهم هي التي تصدق لا كلمته[٣٦٧].

ولابد من دفع تعويض كاف للمستحِقّ في الوقف، حتى لو اضطر إلى مخالفة أحد شروط الواقف لكي يحصل عليه. وقد عَرضت على ابن تيمية مسائل توضح هذه النقطة لكي يفتي فيها. فقد وقف رجل مدرسة، وشرط من يكون له بها وظيفة أن لا يشتغل بوظيفة أخرى بغير مدرسته، وشرط له فيها مرتبًا معلومًا، وقال في كتاب الوقف: وإذا حصل في ريع هذه المدرسة نقص بسبب الجدب أو غيره كان ما بقي من ريع هذا الوقف مصروفًا في أرباب الوظائف بها، لكل منهم بالنسبة إلى معلومة بالمُحَاصَصَة. وقال في كتاب الوقف: وإذا حصل في السعر غلاء فللناظر أن يرتِّب لهم زيادة على ما قرر لهم بحسب كفايتهم في ذلك الوقف. وكان السؤال يدور حول ما إذا كان يجوز المستحِق أن يجمع بين وظيفته بالمدرسة وغيرها لكي يحصل على كفايته إذا ما حصل نقص في ريع الوقف أدى إلى نقص الراتب عن حد الكفاية، وقد أجاب ابن تيمية عن هذا السؤال بالإيجاب[٣٦٨].

وفي ضوء هذه الفتوى يبدو أن الرغبة في الجمع بين عدة وظائف عند المدرِّسين ربما كان الباعث عليها جزئيًا أن هذه الوظائف كانت معتمدة على أوقاف لم يكن ريعها ثابتًا بسبب تقلب غَلَّة المحاصيل في الأراضي المزروعة العائدة للوقف، إذ جرت العادة على ترك الأراضي الزراعية لتبور نصف السنة(٣٦٩).

وفي حالة مماثلة شرط الواقف ألا ينزل بالمدرِّسة غير من لم تكن له وظيفة في غيرها سواء بجامكية أو مرتب، وقد شرط الواقف لكل طالب جامكية معلومة. وكان السؤال هو: هل يجوز للطالب أن يتناول جامكيته في مكان آخر إذا نقص ريع الوقف، وهل يجوز للناظر أن يُبطل الشرط الذي يمنع قبول مثل هذه الجامكية، وهل يبطل شرط الواقف حتى إذا حكم قاضٍ بصحة الوقف المذكور؟ وهنا أجاب ابن تيمية أيضًا بأنه يجوز للطالب أن يرتزق تمام كفايته من جهة أخرى(٣٧٠).

وهناك من الدواعي والأسباب ما جعل الواقفين يَشرُطون في كتاب الوقف ألاّ يفيد أهل الاستحقاق من أوقاف أخرى، إذ إن كثيرًا من المدرِّسين كانوا يتولّون بالفعل عدة وظائف ويتقاضون عددًا من الرواتب. وما من شك في أنه كان هناك أيضًا الطالب المحترف الذي يعرف كيف يفيد من الوضع القائم. ولذا فإن ابن تيمية نفسه، والذي هبَّ للدفاع عن المدرِّس والطالب من ذوي الضمير ممن لم يحصلوا على دخلٍ كاف، وقف في وجه من كان منهم يجمع من الرواتب قدر ما يستطيع. وقال إنه بين من يحصلون على المال بادعاءات كاذبة، هناك من يتقاضون رواتب تزيد على احتياجاتهم عدة مرات، وآخرون يتولون وظائف ذات مرتبات كبيرة يضعونها في جيوبهم ويدفعون النزر اليسير لمن يستأجرونهم للقيام بعملهم، أو على جد قوله «وتستَنيبُون بيَسير»؛ ولهذا السبب قال ابن تيميه إن المُستَناب يجب أن يكون من رتبة من يطلَب منه القيام بعمله. ومن المفروض أنه لن يقنع في هذه الحالة بقسط يسير من راتب المدرِّس الأصلي، مما يمكِّن هذا الأخير من الإثراء على حساب من يستنيبه(٣٧١).

وتتوقف صحة الوقف -ضمن أشياء أخرى- على صحة ملكية الواقف للأملاك التي أوقفها. وهناك واقعة حدثت في القرن الحادي عشر الميلادي عن رجل أوقف قرية على

علمائها وشرعوا فعلاً في تسلُّم ريع الوقف، ولم يُعيِّنهم كتاب الوقف بالاسم وإنما يدخل فيهم كل من هو مؤهل كعالم من علماء القرية. وقد تبين فيما بعد أن الأملاك الموقوفة مملوكة لشخص آخر غير الواقف (فخرجت مُستَحَقَّة). وكان السؤال الذي طُرِح بشأن هذه الواقعة على الفقيه الشافعي المشهور الغزالي هو: من المسئول عن دفع التعويضات؟

كان من رأي الغزالي أن المسؤولية تقع على عاتق الواقف (لتغريره). وإذا لم يكن الواقف قادرًا على التعويض، فإن المسؤولية تقع على عاتق العلماء وغيرهم ممن نزلوا في المكان أو انتفعوا به بطريقة من الطرق. وإذا كان الناظر قد أجَّر الأملاك لشخص ثالث ووزع عائدات الإيجار على العلماء فإن المالك الشرعي للأملاك (مُستحقّ الملك) يجوز له الرجوع على المستأجر وليس على الناظر أو العلماء، وللمستأجر أن يرجع على من تسلموا عوائد الإيجار، لأنه يعد مالكًا للأملاك رغم بطلان الإجارة. أما المال العائد من الإيجار فيجب أن يعيده من حصلوا عليه[٣٧٢]. وإزاء هذه الظروف يتعيَّن على المستحقِّين أن يتأكدوا من صحة الوقف قبل أن يقبلوا أن يكونوا من مستحقِّيه.

ويجوز للناظر متولِّي الوقف (من له الولاية) أن يعزل المُستحقّ المقصر، وهو الذي لا يؤدي الواجبات المنوطة به ولم يصلح أحواله، وأن يستبدل مكانه من هو أحق منه[٣٧٣].

وقد انتقد ابن الجوزي[٣٧٤] الفقهاء الذين يمكثون في المدارس سنين ولا يتشاغلون بالعلم ويقنعون بما عرفوا من العلم. كما أنه انتقد الفقهاء الذين أنهوا دراساتهم الفقهية ومع ذلك يمكثون في المدرِّسة رغم أنهم لم يَعُد لهم في الوقف حظ لأن أحدهم لا يعمل معيدًا أو مدرِّسًا. (لم يعودوا مستحقين لأنهم يعملون معيدين أو مدرِّسين).

وقَسَّم ابن الجوزي هذه الزمرة العاطلة من الفقهاء إلى فئتين، فإما أن يكون أحدهم:

١- فاسد العقيدة في أصل الدين وهو يتفقَّه ليستر لنفسه، أو ليأخذ من الوقف، أو ليرأس، أو ليناظر.

٢- وقد تكون عقيدته صحيحة لكن يغلبه الهوى وحب الشهوات لأن نفس الجدل والمناظرة تحرِّك إلى الكبر والعجب.

وأثير تساؤل عما إذا كان يجوز لغير أصحاب الاستحقاق النزول في الوقف للإقامة في غُرَفه، والاشتراك في اجتماعاته، والمشاركة في طعامه ومياهه وما شابه ذلك. وقد جاء في الفتوى التي صدرت جوابًا عن هذا السؤال أن نزول هؤلاء جائز حسب العرف، وأن العرف في هذه الأمور يلعب دورًا معادلاً لشروط الواقف المحددة(٣٧٥). وطبقًا لما ذكره الغزالي، فإنه يجوز السماح بدخول غير الصوفي إلى الرباط لتناول الطعام مرة أو مرتين على أساس أن تلك هي عادة الصوفيين، وأنه لا يمكن الافتراض بأن الواقف للرباط أنشأ رباطًا للصوفية دون أن يقبل عاداتهم(٣٧٦).

أما حق السُّكْنى فيخص أرباب الوقف. وقال تقي الدين السبكي إن أرباب الوقف في المدرِّسة أو الرباط أو دار الحديث أو دار القرآن هم المدرِّسون والطلبة وغيرهم من أرباب الوظائف مثل القيِّم والمؤذن(٣٧٧). ويرى النووي أن الطالب المتفقِّه الذي ليس له حق السُّكْنى (المنزل) يجوز أن يشغل إحدى غرف المدرِّسة بإذن من الناظر إلا إذا شرط الواقف غير ذلك(٣٧٨). وربما كان ذلك هو السبب في أن تاريخ التعليم في الإسلام لم يعرف فئة الطلاب الذين يدفعون أجرة المبيت والطعام على النحو المعروف في كلية أكسفورد والذين يسمون (COMMONERS)، أو فئة الطلاب المقيمين الذين كانت تعرفهم كلية كيمبريدج باسم (PENSIONERS). فلم يكن من الجائز شرعًا أن يقوم الناظر بتحصيل مثل هذا الدخل الإضافي، كما لم تكن هناك أجرة رسمية من المقرر دفعها للوقف الخيري، ولم يكن من الجائز إضافة المتحصل من هذه الرسوم إلى الوقف أو استيعابه كفائض، وهو ما كان في مقدور كليتي أكسفورد وكيمبريدج أن تفعله كل منهما بصفتها هيئة ذات شخصية اعتبارية وليس مجرد وقف خيري؛ إذ كان بوسع الأوصياء على كل منهما أن يضعوا أنظمة ولوائح جديدة لهذا الغرض.

وقد صدرت فيما بعد فتوى من ابن تيمية زادت من إيضاح هذه المسألة المتعلقة بأرباب الوقف وحقهم في السُّكْنى. فقد وقفت مدرِّسة على طلبة الفقه بمختلف مستوياتهم للسكنى فيها (برَسْم سُكْناهم) والدراسة (الاشتغال). وقد وُجِّه إلى ابن تيمية سؤالان، أحدهما: هل تَكون السُّكْنَى في هذه المدرِّسة حقًا مقصورًا على أرباب الوقف الذين لهم

حق في ريع الوقف (المرتزقين)؟ والثاني: هل يجوز إخراج طالب مقيم مع كونه من الصنف الموقوف عليه؟

وكان جواب ابن تيمية أن السُّكْنى والإعالة (الارتزاق) لا تختصان بالضرورة بشخص واحد، وأنه تجوز السُّكْنى بدون الحصول على حصة من ريع الوقف (من غير ارتزاق من المال). كما يجوز الحصول على مثل الراتب دون التمتع بحق السُّكْنى. وكذلك لا يحق إخراج أحد من الفئتين المذكورتين (الفقهاء والمتفقِّهة) إلا بسبب شرعي، إذا كان المقيم في السكن يواصل دراسته (إذا كان الساكن مشتغلاً سواء كان يحضر الدرس أم لا)(٣٧٩).

وقد أثيرت مسألة الأولوية في حق السُّكْنى في الواقعة التالية: فقد أصاب الدمار رباطًا، وبعد أن أعيد بناؤه طالب ساكنوه الأصليون بأحقيتهم في السُّكْنى، فقال قاضي خان في فتواه: إذا كان الرباط قد خرب خرابًا تامًا ولم يكن هناك بد من إعادة بنائه فلا تكون للسكان الأصليين أولوية في السُّكْنى، وإنما تكون لهم هذه الأحقية إذا كان الرباط قد أصابه خراب جزئي وأعيد تعميره(٣٨٠).

وسئل ابن تيمية عن زاوية للصوفيين فيها عشرة فقراء مقيمين: هل يجوز لامرأة أن تشغل فيها غرفة، ولم يكن الواقف قد شرط لها سكنًا فيها، ولم تكن من أقارب الواقف؟ فأجاب: إن كان شرط الواقف لا يسكن الزاوية إلا الرجال سواء كانوا عُزّبًا أو متأهلين، تمنع سكناها لأن سُكْنى المرأة بين الرجال والرجال بين النساء ممنوع بشرع الله(٣٨١).

وعلى الرغم من رأي ابن تيمية في الاختلاط في السكن في دور التعليم، فإنه يبدو أن مثل هذا الاختلاط في السُّكْنى كان يحدث إذا شرط الواقف ذلك. وربما كان ذلك يحدث بالنسبة للمتزوجين من طلاب الدراسات العالية أو المدرِّسين المتزوجين وغيرهم من أرباب الوظائف.

وتبين الحالة التالية أنه كانت هناك حاجة لتدبير مسكن يقيم فيه أهل المسجد؛ لأن المسجد لا يُستَخدم للسُّكْنى عادة. فقد سُئِل ابن تيميه عما إذا كان يجوز أن يُبنَى خارج

المسجد مسكن ليأوي فيه (أهل المسجد الذين يقومون بمصالحه) على أن يُموَّل هذا البناء من ريع الوقف؟ فكان الجواب بالإيجاب[٣٨٢] .

يتضح من هذا أن المساجد التي كانت ما تزال تستخدم معاهد للعلم جنبًا إلى جنب مع أنواع المدارس الأخرى كان يجري تحديثها عن طريق توفير السكن لأرباب الوظائف فيها، ولم يكن ينقصها سوى شيء واحد هو المنح التي تُعطَى للطلبة. ففي حالة المسجد كان المستحقون لعائداته (أهل الاستحقاق لريع الوقف) هم العاملين في المسجد (القائمون بمصلحته) وليس الطلبة. ومن المحتمل أنه كانت تبذل محاولة في هذا الصدد لتتمكن المساجد من التنافس بدرجة أكبر من النجاح مع المدارس في اجتذاب أرباب الوظائف. ومن المحتمل أيضًا أن المساجد كان يختلف إليها الطلبة ممن كان آباؤهم موسرين، والوافدون من خارج المدينة الذين يمكنهم دفع أجرة الإقامة في الخان المقام إلى جوار المسجد لهذا الغرض، أو في دور مستأجرة، أو أبناء البلدة الذين كانوا يقيمون في مساكنهم، أو الطلبة الذين لهم موارد خاصة. ومن الأمثلة الدالة على ذلك ما ذكره تاج الدين السُّبْكي من أن أباه لم يكن من عادته إرسال أبنائه إلى المدرِّسة، وإنما كان يعلِّمهم الدروس الأَساسية بنفسه. ومن المفترض أنهم كانوا يدرسون في المسجد تحت إشراف أبيهم[٣٨٣].

هـ) طرق الصرف

هناك فتاوي عديدة تعالج شؤون الصرف إذا نقص عائد الإيجار والمحاصيل عن الاحتياجات المالية للوقف. وتدل كثرة هذه الفتاوي على الصعوبات المالية المستديمة التي كانت تواجهها الأوقاف، والتي كان يضاعف من حدتها أن الفائض من الريع في سنوات الرخاء لم يكن من الجائز الاحتفاظ به للصرف في السنوات العجاف.

وكثيراً ما كان يتعذر تنفيذ شروط الواقف في كتاب الوقف بسبب عدم توافر المال الكافي من جراء نقص المحصول من الأراضي الزراعية الموقوفة. وفي مثل هذه الحالة يتم ترتيب الأولويات، الصرف على الأهم فالمهم وهكذا[٣٨٤] وأول المستحقِّين في ترتيب

الأولويات هو الوقف نفسه عادة وعمارة أو ترميم المباني سواء أكان الواقف قد اشترط ذلك أم لم يشترطه في كتاب الوقف. ويليه ذلك الأصلح للوقف مثل تعيين إمام للمسجد ومُدرِّس للمدرسة، فهما يستخدمان ويدفع لها ما يكفي احتياجاتهما. ويأتي في المرتبة الثالثة المصابيح والسجاجيد، وهكذا حتى آخر الضروريات التي يحتاج إليها الوقف(٣٨٥).

وهناك عدة مفاهيم تنطوي عليها طرق الصرف؛ فاصطلاح «الجمع» معناه أن جميع المستحقِّين يشاركون في حق الانتفاع على قدم المساواة. وتوجد في المقابل أنظمة مختلفة لترتيب الأحقية، فاصطلاح «أولاً فأولاً» يعني الأولوية حسب الرتبة، و«الترتيب» يشير إلى نظام يتم فيه ترتيب المستحقِّين بحيث يتم الصرف للأعلى مرتبة مع استبعاد الأدنى مرتبة. وهو نظام يختلف عن النظام المسمى «التقديم والتأخير» من حيث إن المستحق المتأخر يمكن من حيث المبدأ أن يصرف له مما تبقى في حين أن يستبعد في نظام الترتيب. أما نظام «التفاضل» أو «التفضيل» كما جاء في كتاب «الإنصاف» للمرداوي فبموجبه يُصَرف للمستحقين على أساس مختلف بحيث يتقاضي البعض أكبر مما يتقاضاه غيرهم(٣٨٦).

والفتوى التالية تتعلق بالمصروفات على أصحاب الرواتب من ريع الوقف حسب الرتبة. فقد خصصت للمستحقِّين رواتب وجامكيات عينية طبقًا لشروط الواقف الذي اشترط أيضًا عدم التعويض من العائدات التي لم يتم تحصيلها (وشرطُ الواقَف أن ما يَنْكَسِر لا يُقضَى). وقد تأخرت بعض الرواتب والجامكيات في إحدى السنين نتيجةَ لعدم تحصِيل الإيجار من العقارات، وفي ذلك الوقت بدأت ترد عوائد المحاصيل من أراضي الوقف، وعندما توافرت تلك العوائد أراد الناظر الاحتفاظ بها لدفع الرواتب والجامكيات التالية، ولكن المستحقِّين طلبوا الرواتب المستَحقَّة لهم، فهل يجوز للناظر أن يصرف من ريع سنة في دفع رواتب للسنة التالية قبل أن يستوفي دفع مستحقات السنة الحالية موضع التساؤل؟

وكان رأي المفتي أنه ينبغي دفع الرواتب لمن اشتغلوا في السنة التي توافر فيها ريع

المحاصيل، وأنه لا يجوز له أن ينفق منه شيئًا على السنة التالية إلا مما تبقى بعد دفع هذه الرواتب. وقد أقر هذا الرأي الفقيه الحنبلي زين الدين بن المُنَجّي(*) (ت٦٩٥هـ/ ١٢٩٦م) والفقيه الحنفي الحَصيري(**) (ت٦٩٨هـ/ ١٢٩٩م)[٣٨٧].

وإذا أوقف رجل منزله على مسجد وإمامه، يُقسَّم الريع فيعطي النصف للإمام والنصف للمسجد، كما لو كان المنزل موقوفًا على شخصين. وإذا أوقف الوقف على جميع مساجد المدينة، وعلى إمام يؤم المصلين في أحد المساجد، يقسم الريع إلى نصفين أحدهما للإمام والنصف الآخر لجميع المساجد، وهو الرأي الذي انتهى إليه ابن الصَّيْرَفي(***) (ت٨٤٤هـ/ ١٤٤٠م) صاحب كتاب «نوادر المذهب» ووافقه على الحارثي، وإن كان المرداوي يرى أن الإمام ينبغي أن يعطي حصة أحد المساجد فقط[٣٨٨].

وقد أتى حين من الدهر كان الحاكم وغيره من ذوي النفوذ والسلطان يستولون فيه على ريع الأوقاف. ففي إحدى الحالات بني رجل مدرسة وأوقف عليها وقفًا على فقهاء وأرباب وظائف، ثم إن السلطنة أخذت أكثر الوقف، وإن الواقف اشترط المُحَاصَصَة بينهم. فهل يجوز للناظر أن يعطي أصحاب الوظائف بالكامل وما بقي للفقهاء؟ وكان رأي ابن تيمية أن أرباب الوظائف لهم الأولوية على الطلبة في الحصول على رواتبهم، وإن كان الواجب أن يفعل كل ما يمكن عمله للمحافظة على الريع لكي يكفي جميع المستحقين. ويمكن تحقيق ذلك باتباع نظام لخفض النفقات بحيث يقوم شخص واحد بأربع وظائف مثلاً بدلاً من توليه وظيفة واحدة، أو بتعبير ابن تيمية «سد أربع وظائف بواحدة»[٣٨٩].

(*) المنجي بن عثمان بن أسعد، أبو البركات زين الدين ابن المُنَجّي التَّنوخي الدمشقي الحنبلي: حنبلي مالكي، ممن انتهت إليهم الرياسة في المذهب أصولاً وفروعًا، مع التبحر في العربية والبحث. توفي بدمشق، له تصانيف منها: «شرح المقنع» في فروع الحنابلة و«تفسير القرآن الكريم». الأعلام للزركلي، ج٨، ص٢٢٤.

(**) محمود بن أحمد بن عبد السيد بن عثمان، أبو المحامد، جمال الدين البخاري الحَصيري: فقيه، انتهت إليه رئاسة الحنفية في زمانه. مولده في بخاري، ونسبته إلى محلة فيها كان يعمل بها الحصير. من كتبه «التحرير في شرح جامع الكبير» و«الطريقة الحَصِيرية في الخلاف بين الشافعية والحنفية» و«فتاوي في فقه الحنفية». الأعلام للزركلي، ج٨، ص٣٦.

(***) علي بن عثمان بن عمر، أبو الحسن، علاء الدين، ابن الصيرفي: فقيه شافعي، ، من أهل دمشق، مولدًا ووفاة. زار القاهرة سنة ٨٠٣هـ. وناب في الحكم في أواخر عمره. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١٢٧.

وسئل أحد الفقهاء هل يجوز أن يُعطى المدرِّس كل ريع الوقف الموقوف على وظيفة التدريس في بداية السنة أم عن الجزء الذي تم تدريسه بالفعل، ومثال ذلك أنه إذا أجَّر الناظر أملاك الوقف لمدة طويلة هل يوزع الريع على أهل الاستحقاق دفعة واحدة أو في أوقات مختلفة في نهاية فترات معلومة؟

وأجاب الهَيْتمي أن الصرف يجب أن يتم وفقًا لشرط الواقف. وإذا لم يشترط طريقة الدفع أو إذا لم نعرف هذه الطريقة بسبب ضياع كتاب الوقف، يجري الصرف بالطريقة التي يُعطى بها المدرِّسون السابقون إذا أمكن التأكد منها بما لا يدع مجالاً للشك. وإذا لم يتيسر ذلك يتم الصرف حسب العرف السائد في حياة الواقف لأن هذا العرف صحيح كشرط كتاب الواقف ذاته طبقًا لما قاله عز الدين بن عبد السلام (ت٦٦٠هـ/ ١٢٦٢م)، وإذا لم يكن هذا العرف معروفًا أيضًا يُترك الأمر لاجتهاد الناظر. وقد ذهب الهَيْتَمي إلى حد التمييز بين عوائد الوقف من (أجرة الإجارة) ومن (غلة) المحاصيل[٣٩٠].

ويرى ابن تيمية أن الناظر، ثم القاضي من بعده، له الحق في تحديد مقادير الرواتب التي تُعطَ للمدرِّس والطلبة والفقهاء في المدرِّسة، فإذا زاد ريع الوقف توزع الزيادة عليهم. وقال إن مبدأ إعطاء الأولوية للمدرِّس أو لشخص آخر باطل وأنه لا يعرف فقهيًا يعتد برأيه قد ناصر هذا المبدأ أو أي فكرة مماثلة، وإن كان القضاة يطبقونه[٣٩١]. ويرجع بطلانه إلى أنه لم يشرط في كتاب الوقف ولم يَجْرِ به العرف، كما أن راتب المدرِّس ليس ثابتًا بالضرورة؛ لأنه أحد أرباب الاستحقاق وراتبه يزيد وينقص حسب تغير ريع الوقف[٣٩٢].

وهناك خلاف في الرأي بين الفقهاء في هذه المسألة، إذ يرى كثيرون، ومنهم ابن تيمية، أنه إذا نقص المحصول في سنة تُحسَب رواتب المستحقِّين عن تلك السنة التي تليها من ريع السنة التالية، وسبب ذلك أن العمل سوف يستمر كالعادة ولا يتأثر من انقطاعه سنة. ويرى بعض الفقهاء أنه ينبغي تكملة الرواتب من ريع السنوات التالية، وإن كان أكثر من واحد منهم يرفض هذا الرأي[٣٩٣].

وإزاء استمرار مشكلة تذبذب ريع الوقف فقد تبلور نظام للأولويات تم بموجبه تقسيم أرباب الوقف إلى فئتين رئيستين:

١ – فئة بدونها يتعطل غرض الوقف، ويسمَّون «أرباب الشعائر».

٢– وفئة «أرباب الوظائف» وتضم كل من لا يدخل في الفئة الأولى، ومن بينهم الطلبة وأصحاب الوظائف الصغرى. ومن ذلك أن فئة أرباب الشعائر في الجامع تضم الإمام والخطيب والمؤذن، وفي المسجد تشمل الإمام والمؤذن، وفي المدرِّسة تشمل المدرِّس(٣٩٤). ومن معاني لفظ وظيفة (وجمعها وظائف) حتى يومنا هذا معنى يرتبط بالطلبة والعمال، فهي تعني: واجبًا مدرِّسيًا، وظيفة بيتيه، حصة يومية، عملاً، منصبًا. ويشير هذا اللفظ إلى فئة لا يعتبر غيابها عن الوقف مسألة حيوية مثل غياب الفئة الأولى، وقد شبه الأَنْقَرَوي وضع الطلبة في الوقف بالوظيفة(٣٩٥).

ويوضح المثل التالي العلاقة الأساسية بين المدرِّس والمدرِّسة، إذ إنه ينتمي إلى فئة أرباب الشعائر. فقد أوقفَت مدرسة على مذهبين من المذهب الشافعي، ولذلك كان فيها مدرِّسان، لكل مذهَب مدرِّس. أما أرباب الاستحقاق الآخرون فكانوا: ثلاثة متولِّين، وثلاثة نُظَّار، كاتب، مشرف، ثلاثة جُبَاه، نائب المتولِّي، بوَّاب، ومؤذِّن. وقد نقص ريع الوقف عن القدر اللازم لإخراج المصروفات المشروطة، ولم يكن أحد المدرِّسين يباشر عمله، فكان السؤال المطروح يتعلق بكيفية توزيع الريع: هل يُدفَع للمدرِّس العامل راتبه كاملاً بعد توفير متطلبات المدرسة، حتى لو تم إنفاق جملة المبلغ المتوافر ودون إعطاء شيء للمدرِّس الآخر وبقية المستحقين؟ وكان الجواب: أنه ينبغي بذل محاولة لإعطاء المدرِّس العامل راتبًا أقل من الراتب المشروط له، فإذا لم يقبل يجوز تعيين آخر مكانه لا يقل عنه كفاءة ويقبل الراتب الأقل، وإذا لم يتيسر ذلك يجب أن يُعطَى من يشغل هذه الوظيفة راتبه كاملاً؛ لأنه بدون ذلك تفقد المدرِّسة وضعها الشرعي لتعطل الغرض منها. وفي كل الحالات لا ينبغي أن يُصَرف شيء لأحد لمْ يؤدِّ العمل الذي تتطلبه وظيفته حسب المشروط في كتاب الوقف(٣٩٦).

ويبدو أن الفتوى التالية تتعلق بحالة نشأت في نفس المدرِّسة التي جرت فيها الحالة التي ذكرناها، وإن لم تكن نفس الحالة المشار إليها، فقد تناولت الفتوى بشيء من التفصيل حالة مدرِّس لم يكن قد بدأ في أداء عمله التدريسي. فكثير من كتب الوقف تَشتَرِط أن تُسنَد

وظيفة التدريس في المدرسة لفقيه بعينه ومن يَعقُبه من أبنائه الذكور. وفي الحالة التي تدور حولها الفتوى نجد أن من خَلَفَ والدَه في منصب التدريس ما زال حدثًا صغيراً يدرس في المكتب أو المدرِّسة الابتدائية. وكانت المدرسة موضع الوقف موقوفة على المذهبين الحنفي والشافعي، وكان المدرِّس الحنفي يدرِّس الفقه الحنفي، في حين توقف تدريس الفقه الشافعي لأن المدرِّس المعيَّن لتدريسه كان صغير السن، وطبقًا لكتاب الوقف كما يعرفه مُتَولُّو الوقف (سابقًا ولاحقًا)، كان مُدرِّسا المذهبين يتقاضيان راتبًا (علوفة) متماثلاً، فكان السؤال: هل يجب أن يحصل كلا المدرِّسين على راتبه، أو يحصل عليه مدرِّس الفقه الحنفي وحده مع استبعاد المدرِّس القاصر الذي لم تكن له الأهلية لمباشرة عمله بنفسه؟ وعلاوة على ذلك، إذا لم يكن الراتب المشروط للمدرِّس الحنفي كافيًا فهل يجوز التجاوز عن الشرط وجعل راتبه كافيًا لاحتياجاته؟ وأخيراً ما هو المقصود بالراتب «الكافي»؟

وقد وردت الفتوى التالية التي تتضمن الجواب عن هذه الأسئلة: فالقاصر الذي تنقصه الأهلية وما زال يدرس في المكتب لا يجوز أن يُدفعَ له راتب حتى لو شرط كتاب الوقف دفع رواتب متماثلة لمن يتولَّون وظيفتي التدريس، فهذا الشرط يفترض في كلتا الحالتين توافر التأهيل (الأهلية) لتدريس الفقه (لإلقاء الدروس) والمواظبة في الحضور (ملازمة) إلى المدرِّسة للتدريس وتنفيذ جميع الشروط. وقد انتقد الفقيه ابن نُجَيْم في كتابه «الأشباه» عددًا كبيراً من الفقهاء في عصره ممن أبدوا جواز جمع الرواتب (المعلوم) دون أن يقوم الحاصلون عليها بأداء أعمالهم، أو بالمخالفة لشروط الواقف. فإذا عُرِف أن راتب المدرِّس لا يفي باحتياجاته وكانت المدرِّسة عرضة للإغلاق لأنه قد يتوقف عن تدريس الفقه (الدرس) بالتخلف عن ذهابه إليها، وكان ريع الوقف كافيًا، فإنه يجوز زيادة راتبه إلى الحد الذي يكفي احتياجاته مع تجنب الإسراف والشُّح[٣٩٧].

وعُرِضَت على السُّبْكي حالة مدرَّسة في الفيوم[٣٩٨] موقوفة على الفقهاء الشافعية لها أرض موقوفة على مصالحها، والفقهاء المشتغلين بها. والأرض تُؤَجَّر كل سنة بغَلَّة. فإذا نزل الفقيه بها في أول سنة أربع وسبعمائة واستمر سنة وحضر من المستأجر أجره من مُغَلِّ سنة ثلاث وسبعمائة هل يستحق هذا الفقيه منها شيئًا أو لا؟

فكان الجواب : «إن كان معلوم الفقهاء عن سنة ثلاث نكمل صرف الباقي عن سنة أربع لهم وله وإن لم يكن كَمُلَ فيكمل من هذا الذي حضر ، فإن فضل شيء صرف عن سنة أربع لهم وله ، وإلا فلا شيء له حتى يجيء المُغَلُّ الآخر . وهذه المسألة كثيرة الوقوع يُحتَاج إليها وقَلَّ من يعرفها وتلتبس على كثير من الناس لأنهم لا يفرِّقون بين المصرف والمصروف ومتى تميز أزال اللبس . وليُعْلَم أن ههنا ثلاثة أشياء أحدها الفقيه المستَحقّ . وثانيها المُغَلُّ الحاصل الذي يقصد صرفه الذي هو أجرة مدة معلومة سنة أو شهرًا ونحوه . وثالثها المدة المصروف عنها . فالفقيه ، وهو الأول ، يستحق أن يُصرَف إليه من الريع الحاصل ، وهذا هو الأمر الثاني ، عن المدة التي باشرها وهذا هو الأمر الثالث . ولا تجب مطابقة مدة الريع لمدة مباشرة الفقيه بل قد يطابقها لمن باشر شهرًا أو سنة وأحدث أجرتها يجوز الصرف إليه منها وقد يتأخر ريع مدة المباشرة كما إذا تحصل من الريع شيء ولم يحتج إلى صرفه إما لعدم المستحقّ أو الاكتفاء بما شرطه الواقف ، ثم نزل الفقيه وباشر مدة يجوز الصرف إليه عنها من ذلكَ الحاصل لأنه من ضد الجهة العامة التي هذا واحد منها ولا نقول إن الأولين استحقوه بل إنما استَحَقَّ الواحد منهم ما يصرفه له الناظر وبالصرف يتعين . وأما إذا تقدمت مدة المباشرة كمن باشر مدة ثم انقطع ثم حصل ريع من مدة بعد انقطاعه فلا يستحق لأنه ليس من فقهاء هذه المدرِّسة في زمان هذا الريع اللهم إلا أن يكون ذلك ريع سنة باشر بعضها لذلك باشر بعضه فيستحق به عن المدة التي باشرها . وبيان ذلك أن الواقف بوقفه الأرض مثلاً قد جعل أجرتها كل سنة مُستَحَقَّة بجهته المذكورة ومن المعلوم أن الأرض التي لا يُنْتَفَع بها إلا في الزراعة تتعطل نصف السنة وقد يكون تاريخ الوقف في مدة التعطيل وقد يكون في أوان الزرع واشتغالها به ثم قد ينزل فيها من حين منفعتها المستقبلة فتكون مباشرتهم تلك المدة على طمع فلا يذهب مجانًا . وإن كان وقت الزرع وبستان الريع فيكون ما يأخذونه عن تلك المدة وعن المدة المستقبلة المعطلة إن كان الوقف شَرَطَ إعطاءهم . فالحاصل أن ريع سنة لا يجب صرفه عنها بل عما هو مستحق لهم ممن باشر فيها أو بعدها . فإذا كانت لهم معلومات مقدرة من الواقف عن كل مدة يكملها لهم أولاً فأولاً ، ولا يعطي المتأخر حتى يكمل المتقدم» .

ويتضح من ذلك أن الطلبة كانوا يُقبلون للدراسة في أوقات مختلفة أثناء السنة ، فلم

يكن هناك وقت محدد لبدء دراسة الطالب خلال السنة، ويبدو أنه كان يجري قبول مستحقِّين جدد في الوقف في جميع أوقات السنة.

وتمضي فتوى السبكي على النحو التالي: «وإذا تكمل المتقدمون يُعطَى الباقي لهم وللمتأخرين عن المدة المتأخرة وإن لم يكن معلومهم مُقدَّرًا من جهة الواقف بل وقف الأرض عليهم وقد جاء ريع من سنة ثلاث وهناك معلوم مقرر من جهة الناظر فالحكم فيه كذلك وإن لم يكن مقرر من جهة الناظر أيضًا فنقول ههنا حصلت مباشرة سنتين فيصرف الحاصل لهما فمن خصه من السنة الأولى والثانية شيء أخذه ومن باشر في الأولى أخذه من قسطها فقط ومن باشر في الثانية أخذه من قسطها فقط. والله أعلم.

ثم ورد في الفتوى النص الآتي:

«الحمد لله - إن كانت سنة ثلاث صُرف عنها فهذا لسنة أربع وإن لم يكن صُرف عنها فإن لهم معلومًا مقدرًا بشرط الواقف أو برأي الناظر فيكمل عن سنة ثلاث لمن حضرها فقط وما فضل يصرف لمن حضر سنة أربع ذلك الفقيه وغيره على نسبة مقادير معلومهم وإن لم يكن لهم معلوم مقدَّر صُرف الحاصل عن السنتين جميعًا بالسوية فنصفه لكل من حضر سنة ثلاث، ونصفه لمن حضر سنة أربع ولا يُعطَى لمن لم يحضر في إحدى السنتين من سهم الأخرى، وهذه المسألة كثيرة الوقوع محتاج إليها ويَخْبطُ الناس فيها وقليل من يعرفها وهذا الذي - لي(*) عليه فيها وأرجو أن يكون هو الصواب إن شاء الله تعالى. والله أعلم. ولا يلزم من مُغَلّ أن يصرف عنها بل قد يصرف عنها وعما بعدها ولا يصرف عما قبلها إلا إذا اتحد المستحق وكذا حكم الشهر والله أعلم».

وقد أعقبت فتوى السُّبكي فتوى أخرى موافقة لها، إذ جرت العادة على أن يكتب على

(*) هكذا وردت في الأصل.

(**) هذه الفتوى الثانية التي «لم يذكر صاحبها» كما يقول المؤلف، هي لولد الإمام تقي الدين السبكي، وهو شيخ الإسلام تاج الدين عبد الوهاب السبكي، حيث قدم لها محرر الكتاب وناسخ الفتاوي بالعبارة التالية: «وصفة ما كتب على الفتوى رضي الله عنه». وقد نبه المحرر في مقدمة الفتاوي إلى أنه ليس في الكتاب إلا ما هو منقول من خط الشيخ الإمام رضي الله عنه، وما كان منسوبًا إلى ولده شيخ الإسلام تاج الدين عبد الوهاب... نبهنا عليه في موضعه».

نفس الصفحة فتوى أخرى تماثلها. وهذه الفتوى التي لم يُذكَر صاحبها(**) تطابق رأي السبكي، وتعرض المسألة بشكل مختصر ودقيق(٣٩٩).

ومن رأي السبكي أنه إذا لم يحدِّد الواقف مقدار الرواتب التي تُدفَع للمستحقِّين، فينبغي للناظر أن يترك هذه الرواتب بدون تحديد؛ لأن ريع الوقف لا يثبت على حال واحد، مما يتيح له دائمًا أن يوفي التزاماته بتقسيم الريع إما بالتساوي (طبقًا للفئات المختلفة من أرباب الاستحقاق) أو وفقًا لمقادير محددة سلفًا في كتاب الوقف أو يحددها بنفسه(*)(٤٠٠) وإذا شرط الواقف مقدار راتب الناظر، كان لزامًا عليه أن يخرج هذا المقدار بغض النظر عن ريع الوقف. وعلى العكس فإن راتب خلفه يأتي من الريع ولذلك فإنه يخضع لتقلبات هذا الريع(٤٠١).

وقال الماوردي في كتابه «الحاوي»، الذي هو شرح لكتاب «مختصر» المزني، إنه إذا اختلف أرباب الاستحقاق على شروط كتاب الوقف وعارضوا حق بعضهم البعض في الترتيب(٤٠٢). و(التفاضل)(٤٠٣)، ولم يكن لدى أحد منهم بينة واضحة على ترتيبه، فإنهم يشتركون جميعًا في الراتب معًا دون ترتيب أو تفاضل. وإذا طلب أحدهم من الآخر اليمين، يفرض اليمين عليهم أجمعين. وإذا كان الواقف ما زال على قيد الحياة يؤخذ كلامه على أنه (مُلزِم) ولا يلزم أن يقسم اليمين، أما إذا كان قد توفي وله وارث فيُقبَل رأي وارثه بشأن رغباته ويكون مُلزمًا. وفي حالة عدم وجود الواقف أو الوارث لا يكون رأي الناظر مُلزمًا بخصوص الشروط إذا كان معيَّنًا من قبل القاضي، أما إذا كان معيَّنًا من قبل الواقف يلزم العمل برأيه عندما يختلف المستَحقُّون بشأنها. وإذا حدث خلاف في الرأي بين الوارث والوصي الشرعي (الولي) تفسر الشروط بالرجوع إلى أحدهما أو إلى الآخر:

(*) نص الفتوى كما جاءت في «فتاوي السبكي»، الجزء الثاني، ص٥٨:

«لا يجب على الناظر أن يعين لكل فقيه معلومًا بالدراهم أو غيرها بقدر معلوم؛ لأنه قد يجيء المغل أقل من معلوم الجميع أو أكثر، والواقف لم يعين قدرًا. فإن تركه الناظر لذلك ونزل جملة، وجاء وقت المغل وقسمه على قدر استحقاقهم وذلك يختلف بحسب كل سنة فهذا هو أقرب إلى الصواب، وإن عين لكل منهم قدرًا على حسب استحقاقه فإن جاء الريع أقل قَسَّمه بينهم على تلك النسبة، وإن جاء أكثر رد الزائد عليهم على تلك النسبة أو نزل عليها غيرهم على ما يراه».

١- للوارث لأنه يَحُل محلّ الواقف.

٢- للولي لأن له الولاية بخصوص الإشراف العام. فإذا كان الواقف قد خصص راتبًا للولي وجرت العادة على أن يُدفع راتب لصاحب هذه الوظيفة، يكون صحيحًا، كما أنه يستحق ما خص له من المحاصيل.

وإذا كان الوقف قد أوقف لبناء مسجد فإن الماوردي يرى أنه يجوز أن يُدفع للقُوَّام عليه من ريع الوقف لأنهم مُعَيَّنون للمحافظة على مبانيه، ولكن لا يجوز أن يُدفَع منه للإمام والمؤذِّن لأنهما يقومان بأعمال تتعلق بالعبادة. وفيما يتعلق بجواز دفع ثمن الزيت اللازم لمصابيح المسجد من ذلك الريع، هناك رأيان: أحدهما يجيز ذلك لأن المصابيح تعتبر من المبنى، والرأي الثاني لا يجيز ذلك لأن المصابيح تتعلق بدرجة أكبر بالأمور الخاصة بالعبادة (المصلين). وعلى العكس يجوز أن ينفق من هذا المصدر على السجاد والحصر لأنها مطلوبة في المسجد وترتبط بمبانيه(٤٠٤).

ومن رأي الأنْقَرَوي أنه لا يجوز أن يتقاضى أحد من أصحاب الرواتب في المدرسة من ريع وقف المدرسة ما لم تكن إقامته في المدرسة تزيد على ما يقضيه في بيته وكانت معظم كتابته (نقل) في المدرسة. وينطبق ذلك على المدرِّسين. أما بالنسبة للطلبة فلا يجوز أن يحصلوا على رواتبهم إذا كانوا يحضرون درسًا واحدًا كل يوم ويقيمون في بيوتهم(٤٠٥).

وقد طُرح سؤال حول صحة صرف الرواتب المتأخرة لأرباب الاستحقاق في الوقف. فقد أُرغِم طالب له مكانته بإحدى مدارس دمشق على الذهاب إلى القاهرة حيث أُودِع السجن فترة من الزمن دون سبب ظاهر لسجنه، وعندما أُطلق سراحه عاد إلى دمشق. فهل يستحق راتبه عن مدة غيابه الاضطراري أثناء سجنه؟ وهل يلزم الناظر بأن يصرف هذا الراتب؟ وهل يجب على الحاكم مساعدته في هذا الأمر؟ وقد أجازت أقوال الفقهاء ذلك(٤٠٦).

و) مصارف أخرى للريع

١ - فاضل الريع

من المسائل التي ثار حولها جدل كثير فيما يتعلق بريع أملاك الوقف صرف فائض دخله. فالقاعدة العامة أن شروط الواقف في كتاب الوقف هي المرجع الوحيد في طريقة صرفه، وإن كان من المتفق عليه بصفة عامة أنه لا يجوز ردها على الوقف الأصلي لزيادته.

ولمتولّي الوقف وحده أن يتصرف في ريعه، ولا يجوز لأحد غيره أن يتصرف فيه بغير إذنه، ويجب صرف الريع على النحو المشروط في كتاب الوقف. لا خلاف في الرأي في هذه المسألة. وإنما تنازع العلماء في جواز صرف الفاضل بعد دفع كل المستحقات والصرف على عمارته وصيانته. ومن جوَّز صرف الفائض لم يَجُز لغير الناظر المتولّي أمر الوقف أن يفعل ذلك، مع التنديد بحرمان المستحقين من الحصول على استحقاقاتهم(٤٠٧).

وُقفت أرضٌ على عمارة مسجد وشَرَطَ الواقف صرف ما تبقى من نفقات عمارته على الفقراء. وقد تجمع ريع الأرض ولم يكن المسجد في حاجة إلى عمارة أو إصلاح. وفي قول لأحد الفقهاء أن هذا الفائض يُحَبس لحين الحاجة إليه مستقبلاً في عمارة المسجد على فرض أنه قد يحتاج إلى ترميم في وقت يتوقف فيه إنتاج الأرض الموقوفة. أقر هذا الرأيَ فقيهٌ آخر وأضاف إليه أنه إذا كان الريع المتحصل للوفاء باحتياجات كل من المسجد والأرض وبقى فائض بعد ذلك، وجب توزيع هذا الفائض على الفقراء كما شرط الواقف(٤٠٨).

ويجوز لإمام المسجد أن يصرف الفائض في أداء فريضة الحج بشرط أن يأذن له الناظر المتولّي ولا يوجد في كتاب الوقف شرط يمنع ذلك(٤٠٩).

وفي حالة الطوارئ يجوز إذا تجمع ريع الأوقاف الموقوفة على الفقراء أو المساجد وزاد على احتياجات أرباب الاستحقاق، أن تدفع منه الجزية للغزاة الكفار بهدف استرضائهم، وتُعتَبر هذه الأموال قرضًا واجب السداد، وللقاضي أن يصرف الفائض في هذا الصرف(٤١٠).

وإذا بقي من ريع الوقف شيء واستُغنيَ عنه، فإنه يصرف في نظير تلك الجهة، كالمسجد إذا فضل عن مصالحه صُرف في مسجد آخر[٤١١]. وفي كل الحالات لا يجوز صرف فائض ريع الوقف بأي طريقة تخالف الرغبات المشروعة للواقف[٤١٢].

٢- راتب وظيفة التدريس الشاغرة

إذا خلت وظيفة التدريس وظلت شاغرة فترة من الزمن، فكيف يتم التصرف في ريع الوقف المخصص لهذه الوظيفة؟ هل يستحقه من يخلفه في هذه الوظيفة؟ وإذا لم يَجُز ذلك فكيف يُصَرف؟ أفتى فقيه يَمَنِيّ بأن الفائض من حق من يتولى التدريس بعده، أو كما قال: «إلى من تصدى بعده». وبنى هذا الرأي على أساس سابقة شرعية تقضي بأن يصرف ريع وقف المسجد الذي خرب في بناء مسجد آخر. ولكنَّ هناك فقهاء آخرين يرون أن ينفق راتب الوظيفة الشاغرة على المدرسة المسجدية التي توجد بها هذه الوظيفة، بينما يرى غيرهم تقسيمه على المدرِّسين الذين يُدرِّسون في ذات الناحية. وإذا لم يوجد أحد منهم في نفس البلدة، يوزع على المدرِّسين في أقرب بلدة لناحية المدرِّسة السجدية موضع السؤال[٤١٣].

ويلاحظ في هذا الصدد أن الريع المتحصل من الوقف يجب أن يُصرَف في غرض الوقف، وعندما يتعذر ذلك، كأن تخرب العين الموقوفة، يتم تحويل الريع إلى وقف آخر يخدم ذات الغرض أو غرضًا مماثلاً، وهو التصرف المعروف في القانون الغربي بقاعدة (CY PRES) ومعناها الحرفي: «إلى أقرب حد عملي أو معقول، أو يتمشى مع القانون». ويلجأ إليها إذا استحال تنفيذ الوصية تنفيذًا حرفيًا نظرًا لخروجها عن المعقول أو العرف، أو لتجاوزها أحكام القانون.

٣- الصرْف عند فقد كتاب الواقف

يحدث كثيرًا أن يضيع كتاب الوقف ولا يعرف الناظر على وجه اليقين أنْصبَة أرباب الاستحقاق. وقد أفتى ابن نُجَيْم بأن على الناظر في هذه الحالة أن يسترشد بما كان عَليه النُّظَّار السابقون والمبالغ التي كانوا يدفعونها عبر السنوات الماضية في تحديد المبالغ التي تدفع، ولمن كانت تدفع[٤١٤]. وفي المقابل خرج الهَيْتَمي برأي يفيد بأن تُحدَّدَ الرواتب على أساس

التساوي في الحصَص[415]. وينبغي أن يفهم المقصود بالحصَص المتساوية بأنه ينطبق على المستحقّين من فَئة واحدة، ولابد من الافتراض كذلك بأنهَ لا يكفي أن يُفقَد كتاب الوقف فقط، وإنما لا يدري أحد على وجه اليقين ما كانت عليه الشروط الخاصة بالأنْصبَة.

٤- التصرف في راتب المدرِّس بدون طلبة

سُئل الأصْبَحي (٧٠٠هـ/ ١٣٠٠م) عن عوائد وظيفة موقوفة على معلِّم القرآن في بلدة ما لا يوجد فيها طلبة، فكان جوابه أن يصرف للمدرِّس مقابل تعليمه فقط. ولا يجوز نقل العوائد إلى بلدة أخرى طبقًا لآراء الفقهاء المتقدمين، وإن كان المتأخرون منهم أجازوا ذلك[416].

ويتبع ذلك أنه لا يجوز الصرف لمدرِّس بصفته «مدرِّس بحث» يتفرغ للبحث والنشر؛ فقد كان تأليف الكتب في العصور الوسطى عملاً من أعمال التدريس، يرتبط بعملية التدريس الشفهي الذي يشمل الإملاء والتدوين. وكانت الكتب تُعَدُّ للطلبة، وهي النتاج المباشر لعملية التدريس. فالمدرِّسون يدفع لهم أجرهم عن التدريس الفعلي للطلبة. أما الكتب فكانت نتاجًا يأتي عرضًا في سياق التدريس. وكانت كتب «الخلاصات» أو «المجملات» (SUMMAE) تنتمي إلى هذه الفئة من المؤلفات في الإسلام، مثلما كانت في الغرب المسيحي.

الفصل الثاني



■ **تقسيمات حقول المعرفة:** ابن بطلان والتقسيم الثلاثي، تدنّي أهمية علوم الأدب، الوقف والتقسيم الثنائي للمعرفة. ■ **نظام التعليم:** المنهج الدراسي، ترتيب المجلس، أيام التدريس والعطلات، سنوات الدراسة الطويلة. ■ **طريقة التعلّم:** التذكّر ووسائله، طريقة النظر: أصولها وتطورها، الشكل الفني لطريقة النظر: التعليقة، وظيفة المناظرة.

أولاً: تقسيمات حقول المعرفة

١) ابن بُطلان والتقسيم الثلاثي

روي عن الطبيب ابن بُطلان(*) (ت٤٦٠هـ/ ١٠٦٨م) أنه تذكر معاصريه الذين رحلوا عن الدنيا بعد أن أودت بهم فواجع النصف الأول من القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، فأخذ يذكرهم واحدًا واحدًا، ثم رثاهم بهذه العبارة الصادرة من قلب رجل يعاني من الوحدة ويَئِنُّ من الفراغ الذي خلفوه بعدهم، وتحمل في ثناياها كل الإجلال والتقدير لهم: «فانطفأت سُرُج العلم، وبَقِيَت العقولُ بعدهم في الظُّلمة»[١].

وعندما عدد ابن بُطلان أسماء هذه النجوم الزاهرة، ذكر الأقسام الثلاثة الكبرى للعلوم والتي ظهرت في بلاد الإسلام في منتصف القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي وهي: العلوم الإسلامية، والعلوم الفلسفية والطبيعية، وعلوم الأدب[٢].

ويمكن تمثيل الأهمية النسبية لهذه الأقسام الثلاثة والعلاقات القائمة فيما بينها أفضل تمثيل بمثلث متساوي الساقين مقلوب رأسًا على عقب، بحيث يكون القسمان الأولان عند طرفي القاعدة المقلوبة، بينما يكون القسم الثالث عند قاعدة رأس المثلث المقلوب. فالعلوم الإسلامية تحتل مكان الشرف في الزاوية اليُمنَى وتقابلها العلوم الفلسفية والطبيعية في الزاوية اليسرى المقابلة على ذات المستوى. أما علوم الأدب فتكون في الزاوية الدنيا والتي يوصل جانباها إلى القسمين العلويين.

أما عن الأهمية النسبية لهذه الأقسام كنُظُم علمية فتلك مسألة أخرى. فقد كان للعلوم الإسلامية السيادة التامة على معاهد العلم بعد أن ظهرت هيمنتها بشكل واضح في أعقاب فشل حركة التحقيق التعسفي المعروفة «بالمحْنَة» التي قادها المعتزلة في عهد المأمون، وبلغت أوج سطوتها مع منتصف القرن الخامسَ الهجري/ الحادي عشر الميلادي.

(*) المختار بن الحسن بن عبدون ابن بُطلان، أبو الحسن: طبيب، باحث، من أهل بغداد. سافر يريد مصر سنة ٤٣٩هـ، ومر بحلب فأكرمه معز الدولة ثمال بن صالح. ودخل مصر سنة ٤٤١هـ فأقام ثلاث سنوات. ورحل القسطنطينية، ثم إلى أنطاكية فترهَّب -وكان مسيحيًا- وسُمِّي «يوانيس» ومات فيها. له مقالات وبحوث طبية عديدة. الأعلام للزركلي، ج٨، ص٦٩.

وفي هذا التقسيم يحتل الفقه الإسلامي مكان سلطان العلوم بلا منازع. بينما كانت علوم الأدب في منزلة الوصيفات. وهناك قسم آخر يسمى علوم الأوائل، أي الإغريق. ومع أن هذه العلوم كانت لتلقَى معارضة من كل العلماء المسلمين من ذوي العقيدة الإيمانية القوية بسبب مبادئها الوثنية، فإنها كانت تحظى باحترام صامت غير معلن مشوب بالحسد. كانت هذه العلوم تُدرَّس سراً، ولم تكن تدرج ضمن مقررات الدراسة المعتادة في معاهد التعليم الإسلامية. وكانت العلوم الدينية في طليعة مواد التعليم، ومع ظهور علم الجدل واستعماله في دراسة أصول الفقه، توارت علوم الأدب إلى الظِّل.

٢) تدنِّي أهمية علوم الأدب

أ) ثَعْلَب ومكانة النحو

كتب النحوي ثعلب يشكو من أنه أمضى حياته، التي امتدت عبر ثلاثة أرباع القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي (ت٢٩١هـ/ ٩٠٤م)، في حقل من حقول المعرفة ليس له مستقبل فى الآخرة. وتشير هذه الحكاية إلى ثلاثة علوم دينية كانت تسيطر على مجال التعليم في عصره، وهي علوم القرآن والحديث والفقه. قال ثعلب: «يا أبا بكر، اشتغل أصحاب القرآن بالقرآن ففازوا واشتغل أصحابُ الحديث بالحديث ففازوا، واشتغل أصحاب الفقه بالفقه ففازوا، واشتغلتُ أنا بزيد وعمرو فليت شعري ماذا يكون حالي في الآخرة»؟[٣].

كان ثعلب يبث شكواه لقارئ شهير من قراء القرآن هو أبو بكر بن مجاهد (ت٣٢٤هـ/ ٩١٦م) الذي يقال إنه رأى بعد ذلك رؤيا ظهر فيها النبي ﷺ وكلفه بأنْ يُبلِّغ ثعلبًا أن علم النحو تحتاج إليه جميع العلوم الأخرى[*].

وهذه القصة تثير مسألتين مهمتين: أولاهما أن الكتب والنصوص الشرعية في اللغة العربية وهي القرآن والحديث، تعتمد في فهمها على المعرفة الدقيقة بعلم النحو. والمسألة الثانية أن القرآن والحديث والفقه هي أهم العلوم.

(*) تمضي الرواية كما جاءت في وفيات الأعيان، لابن خَلِّكان على النحو التالي... «فانصرفت من عنده فرأيت النبي ﷺ تلك الليلة في المنام، فقام لي: أقرئ أبا العباس عني السلام، وقل له: أنت صاحب القلم المستطيل قال أبو عبد الله الروزباري العبد الصالح: أراد أن الكلام به يكمل، والخطاب به يحمل، وأن جميع العلوم مُفتَقِر إليه». وفيات الأعيان، ج١، ص٨٤.

وكان النحو -وهو اصطلاح يشمل علوم الأدب ومن بينها الشعر -أداة لا غنى عنها لفهم أسلوب القرآن والحديث، رغم أنه أقل أهمية منهما ومن الفقه باعتباره مادة من مواد المنهاج الدراسي. ونجد أن التخصص في الشعر وحده في القرن الرابع الهجري/ الحادي عشر الميلادي كان موضع انتقاد من ابن خَلِّكان (ت٦٨١هـ/ ١٢٨٢م) كاتب التراجم في القرن السابع الهجري، / الثالث عشر الميلادي، والذي قال عن الشاعر السَّرِيّ الرَّفاء(*) (ت٣٦٢هـ/ ٩٧٣م): «فإنه لا يحسن من العلوم غير قول الشعر»(٤). وهذا النقد يصدق على الفترة التي عاش فيها الشاعر مثلما كان يصدق على عصر ابن خَلِّكان الذي كتب عن إنجازات رجال العلم حتى عصره.

ب) غُلام ابن شَنَبُوذ ومكانة الشعر

كانوا يبرِّرون قول الشعر من الناحية الدينية على أساس أنه كان يُستَشهد به في شرح معاني ألفاظ القرآن الكريم. وقد روي عن غلام بن شَنَبُوذ(**) (ت٣٨٧هـ/ ٩٩٧م) المقرئ، أنه قال: «أحفَظ خَمْسِين ألفَ بَيْت من الشِّعر شوَاهدَ للقُرْآن»(٥).

وظَلَّت علوم الأدب تعيش في كنف العلوم الدينية، وتستمد مشروعيتها في معاهد العلم من الفائدة التي كانت تحققها في دراسة القرآن والحديث، ولكنها تدهورت بمرور الزمن وأصبحت في حال يرثى لها. واستمرت على هذا الحال حتى القرن الثامن عشر الميلادي، إذ نجد محمد أمين العُمَري(***) (ت١٢٠٣هـ/ ١٧٨٩م) ما زال ينعي إهمالها

(*) السَّرِيّ بن أحمد بن السَّرِيّ الكِنْدي، أبو الحسن: شاعر، أديب من أهل الموصل. كان في صباه يرفُو ويطرِّز في دُكَّانٍ بها، فعرف بالرَّفَّاء. ولما جاد شعره ومهر في الأدب قصد سيف الدولة بحلب، فمدحه وأقام عنده مدة. ثم انتقل بعد وفاته إلى بغداد، ومدح جماعة من الوزراء والأعيان، ونفق شعره إلى أن تصدى له الخالديان (محمد وسعيد ابنا هاشم) وكانت بينه وبينهما مهاجاة فآذياه وأبعداه عن مجالس الكبراء، فضاقت دنياه واضطر للعمل في الوِرَاقة (النسخ والتجليد). ومات ببغداد. الأعلام للزركلي، ج٣، ص ص١٢٨- ١٢٩.

(**) محمد بن أحمد بن إبراهيم الشَّنَبوذي أبو الفرج، المقرئ: قال الخطيب: روى عن أبي الحسن محمد بن أحمد بن شنبوذ وغيره كتب في القراءات وتكلم الناس في رواياته. من تصانيفه «كتاب الشارة في تلطيف العبارة في علم القرآن». معجم الأدباء، ج١٧، ص ص١٧٣- ١٧٤.

(***) محمد أمين بن خير الله بن محمود بن موسى الخطيب العمري: باحث، شاعر، من علماء الموصل العارفين بتاريخها. له «منهل الأولياء» في تاريخ الموصل ورجالها، و«قلائد النحور» و«تيجان التبيان في مشكلات القرآن. الأعلام للزركلي، ج٦، ص٢٦٧.

محتجًا بأنه ينبغي رعايتها وتشجيعها ليس من أجل إعداد الأديب فحسب، وإنما بوصفها أداة لفهم الكتاب والسنة فهما أفضل، وذلك بعد أن امتد الإهمال إلى العلوم الأدبية رغم أهميتها في هذا الغرض(٦).

٣) الوقف والتقسيم الثنائي للمعرفة

من المعالم البارزة للتعليم الإسلامي في العصور الوسطى تقسيم العلوم إلى نوعين: علوم دينية وعلوم دخيلة.

وما كان ذلك التقسيم لِيَبْرُزَ بوضوح لولا أن النشاط الفكري الفعلي كان يشمل النوعين، كما أن النتاج العلمي في كليهما كان وافرًا. وقد ظلت هذه الظاهرة لفترة طويلة تحجُب فهمَنا للطبيعة الحقة للمدرسة، ذلك المعهد العلمي الذي سرعان ما شُبِّه بالجامعة عندما افترض بأن جميع المواد كانت تدرس بها. وكان هذا الافتراض أمرًا طبيعيًا؛ لأنه من الواضح أن المدرسة كانت معهد التعليم العالي في الإسلام مثلما كانت الجامعة في الغرب المسيحي. ولكن الواقع أنه لا المدرسة ولا ما شابهها من المعاهد كانت تحتضن من العلوم سوى العلوم الدينية والمواد المساعدة لها. وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يفسِّر المرء ازدهار العلوم الفلسفية والطبيعية؟ وليس هناك ثمة شك في أن هذه العلوم قد ازدهرت في الإسلام، ويكفي للدلالة على ذلك الاطلاع على مؤلفات كارل بروكلمان CARL BROCKELMANN(٧) وفؤاد سزكين FUAT SEZGIN(٨). فقد كان ذلك النتاج الغزير هو الذي تدفق على الغرب الإسلامي والمسيحي وأحدث حركة الترجمة، وكان أحد أهم العوامل في قيام عصر النهضة في أوروبا في القرن الثاني عشر الميلادي.

وكان لجلب مؤلفات الإغريق إلى بلاد الإسلام أثر عميق في تطور الفكر والتعليم الإسلاميين. فقد أصبح علماء المسلمين يواجهون مشكلة واجهها آباء الكنيسة قبلهم، وتتمثل في كيفية استيعاب معارف الإغريق الوثنية ضمن مفهوم الإسلام للعالم والذي يقوم على أساس أن الله هو خالقه، فظهر فكر إسلامي حاول إيجاد حل لهذه المعضلة سواء في نطاق التعليم المنهجي داخل المعاهد أو خارجها. وقد جاء الحل نتيجة للتفاعل بين أهل الحديث، تمثلهم المدرسة وما شابهها من المعاهد، وأهل الكلام العقليين تمثلهم دار العلم وأشباهها. وفي الوقت الذي كسبت فيه مؤسسات التعليم السُّنِّيَّة المعركة ضد

مؤسَّسَات العقليين واستوعبتها، كانت قد استوعبت معها قدرًا كبيرًا من العلوم التي كانت تعارضها من قبل.

كان الصراع شاقًا وبطيئًا، وكانت العقبة الرئيسة تتمثل في أن الوقف الإسلامي كان يعتمد على نظام معاهد العلم بأكمله، كان يستبعد أي شيء يعتبر مناهضًا لتعاليم الإسلام، ومن ثم تم استبعاد علوم الأوائل الكافرة من المناهج، لأن مبادئها الفلسفية كانت تتعارض مع مبادئ التوحيد مثل وجود إله فرد حكيم قدير، وفناء الدنيا، وبعث الأجساد.

غير أن سلطة الوقف المانعة لم تفلح في استبعاد العلوم الدخيلة، والتي كانت ممثَّلة في المكتبات التي كانت تحتفظ بالكتب الإغريقية، كما كانت المناظرات تدور حول الموضوعات العقلية. فكان الخطر أو المنع معناه أن تتم دراسة العلوم الدخيلة سرًا، ولم يكن يُوفَّر لها الدعم والإعانات بنفس الطريقة التي كانت تحظى بها العلوم الإسلامية والعلوم المساعدة لها. ولكن لم يكن هناك ما يمنع الطالب المعان من دراسة العلوم الدخيلة دون عون أو مساعدة، أو أن يتعلمها سرًا على المدرِّسين الذين كانوا يدرِّسونها خفية في منازلهم، أو في المعاهد الموقوفة خارج المنهج المعتاد.

وكان من بين هؤلاء المدرسين فقهاء الكلام وعلماؤه الذين برزوا في مجالات علوم القدماء مثل سيف الدين الآمدي(*) الفقيه الشافعي (ت٦٣١/ ١٢٣٤م). وفي المقابل كان من بين شُرَّاح علوم الأوائل من تفوَّق في العلوم الإسلامية مثل الفيلسوف ابن رشد(**) (ت٥٩٥هـ/ ١١٩٨م) الذي بَرَّز في الفقه المالكي. وما كان من الممكن أن يحدث مثل هذا الامتزاج بين موضوعات من المفترض أنها متنافرة في نظام لا يسهل فيه الاطلاع على علوم الأوائل؛ فقد كانت تلك العلوم في متناول من يرغب الاطلاع عليها. فكان ذلك يحدث

(*) علي بن محمد بن سالم التغلبي، أبو الحسن، سيف الدين الآمدي: أصولي، باحث. أصله من آمد (ديار بكر) ولد بها، وتعلم في بغداد والشام. وانتقل إلى القاهرة، فدرس فيها واشتهر. وحسده بعض الفقهاء فتعصبوا عليه ونسبوه إلى فساد العقيدة والتعطيل ومذهب الفلاسفة، فخرج مستخفيًا إلى حماه ومنها إلى دمشق فتوفي بها. له نحو عشرين مصنفًا. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١٥٣.

(**) محمد بن أحمد بن محمد بن رشد الأندلسي، أبو الوليد: الفيلسوف. من أهل قرطبة. يسميه الإفرنج Avernos. عُني بكلام أرسطو وترجمه إلى العربية وزاد عليه زيادات كثيرة. وصنف نحو خمسين كتابًا منها «فلسفة ابن رشد» و«الحيوان» و«فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال». الأعلام للزركلي، ج٦، ص٢١٢.

سرًا أول الأمر، ثم تغاضوا عنها، ثم سمحوا بها، ثم شجعوها، ثم رفعوا شأنها بحسب المناطق والعهود المختلفة، على الرغم من معارضة أهل الحديث لها، والحظر الذي كان يفرض عليها بين فترة وأخرى، وأحكام الموت التي كانت تصدر ضد من يتعاطاها.

كان تقسيم العلوم إلى نوعين من العلوم قائمًا على وجه الإجمال، فكان للمدرِّس أن يدرِّس الفقه وأصول الفقه، والمذهب، وفقه الخلاف، والمناظرة وكلها مواد تدخل ضمن فئة العلوم الفقهية، أو يدرس علوم القرآن والحديث والعلوم المساعدة، ما لم يكن الواقف قد اشترط قصر التدريس على مجال أو مجالات معينة.

غير أنه كان هناك من المدرِّسين من تشمل حصيلته العلمية مجالات من كلا النوعين من العلوم، فكان بحكم مناصرته للمجالات العقلية، يدرِّسها تحت مظلة الحديث، على نحو ما كان يفعله على سبيل المثال، صدر الدين ابن الوكيل(*) (ت٧١٦هـ/ ١٣١٦م) الذي كان يدرِّس، تحت ستار الحديث، العلوم التالية: الطب والفلسفة والكلام وغيرها من المواد التي تدخل ضمن علوم الأوائل(٩).

وهذا التقسيم الثنائي لمجالات المعرفة كان يضارعه تقسيم ثنائي آخر في معاهد العلم. كانت العلوم الإسلامية والعلوم المساعدة تدرس في المساجد وفي المعاهد التي نشأت فيما بعد مثل المدرسة والرباط ودار الحديث ودار القرآن. وكانت هذه العلوم تتألف بصفة عامة من: علم التفسير، علم القراءة، علوم الحديث، علم أصول الفقه، الفقه، أصول الدين.

أما العلوم المساعدة فهي: علوم العربية وكانت تشمل طبقًا لما ذكره الأنباري(**) (ت٥٧٧هـ/ ١١٨١م): النحو، اللغة، التصريف، العَروض، القوافي، صنعة الشعر،

(*) محمد بن عمر بن مكي، أبو عبد الله صدر الدين «ابن المُرَحِّل» المعروف الوكيل: شاعر من العلماء بالفقه. ولد بدمياط، وانتقل مع أبيه إلى دمشق، فنشأ فيها. وأقام مدة في حلب وتوفى بالقاهرة. كانت له ذاكرة عجيبة: حفظ المقامات الحريرية في خمسين يومًا، وديوان المتنبي في أسبوع. ولي مشيخة الحديث الأشرفية بدمشق سبع سنين. قال ابن حجر: كان لا يقوم بمناظرة ابن تيمية أحد سواه. الأعلام للزركلي، ج٧، ص٢٠٥.

(**) أبو البركات عبد الرحمن الأنباري أو ابن الأنباري: نحوي، لغوي، أخذ علم العربية عن الجَوَاليقي وابن الشَّجَري ودرس في بغداد. له «نزهة الأنباء في طبقات الأدباء» في تراجم اللغويين والنحاة، و«لمع الأدلة في أصول النحو» و«الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين» و«أسرار العربية». المنجد في الأعلام، ط١٢، ص٧٣.

أخبار العرب، الأنساب[١٠]. وقد أضاف الأنباري إلى هذه المجالات الثمانية من علوم الأدب علمين آخرين من ابتداعه، وهما: ١- علم الجدل في النحو، ٢- علم أصول النحو، على غرار أصول الفقه، لأن كلا من النحو والفقه علوم عقلية مستمدة من علوم غير عقلية، أي أنها منقولة جيلاً بعد جيل[١١].

أما العلوم الإسلامية فإنها كانت تسمى إما بهذا الاسم، أو «العلوم الشرعية»، أو «العلوم الشرعية»[١٢] كنقيض «لعلم الأوائل» أي علوم ومعارف الأمم القديمة. وبسبب هذا التقسيم الثنائي إلى نوعين من العلوم ظهر اتجاهان في تاريخ التربية الإسلامية: ١- التعليم المنهجي أو النظامي الذي كان يسير على هدي السنة، وكان مقبولاً من عامة المسلمين، ويدعمه ماليا الموسرون منهم؛ ٢- التعليم غير المنهجي والذي كان يتم تدريسه في السر في المنازل غالبًا، أو يدرس سرًا في معاهد دار العلم التي ظلت قائمة حتى منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي عندما بدأت المدرسة في الازدهار.

وقد بدأ الاهتمام «بالعلوم الدخيلة» في الإسلام منذ وقت مبكر، قبل خلافة كلٍّ من هارون الرشيد (خلافته: ١٧٠- ١٩٣هـ/ ٧٨٦- ٨٠٩م) والمأمون (خلافته: ١٩٨- ٢٠٨هـ/ ٨١٣- ٨٢٣م). وكان الأخير هو المسئول أساسًا عن جلب كتب الإغريق إلى ديار الإسلام وترجمتها إلى اللغة العربية، وإن كانت حركة النهضة لم تبدأ قبل القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، أي بعد الفترة التي شهدت التدفق الكبير للمؤلفات الإغريقية في الفلسفة والطب واستيعابها في القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي. وهي أيضًا فترة المترجمين النسطوريين الكبار وعلى رأسهم حُنَيْن بن اسحاق(*) (ت٢٦٠هـ/ ٨٧٣م) وابنه إسحاق بن حُنَيْن (ت٢٩٨هـ/ ٩١٠م). والتي أعقبتها جماعة الصائبة الحَرَّانيين التي كان على رأسها ثابت بن قُرَّة(**) (ت٢٩٩هـ/ ٩٠١م).

(*) حُنَيْنُ بن إسحاق العِبَادي، أبو زيد، طبيب، مؤرِّخ، مترجم. من أهل الحيرة (في العراق) وسافر حُنَيْن إلى البصرة فأخذ العربية عن الخليل بن أحمد، وتمكن من اللغات اليونانية والسريانية والفارسية، فانتهت إليه رياسة العلم بها بين المترجمين، مع إحكامه العربية، واتصل بالمأمون فجعله رئيسًا لديوان الترجمة وبذل له الأموال والعطايا، وجعل بين يديه كتَّابًا نحارير عالمين باللغات كانوا يترجمون، ويراجع ترجماتهم. له كتب ومترجمات تزيد على مائة، الأعلام للزركلي، ج٢، ص٣٢٥.

(**) قُرَّة: عائلة صابئية من حرَّان. أنجبت سلسلة من العلماء والأطباء والرياضيين، اشتهر بينهم ثابت، وابناه نعيم وسنان، وأبو الحسن ثابت، وإسحاق وغيرهم. المنجد في الأعلام، ط١٢، ص٥٤٧.

وقد اجتاحت النهضة الفكرية البلاد، وسيطرت على خيال جميع المفكرين والفلاسفة وأهل الكلام العقليين، والفقهاء السُّنِّيين. ولكنها قبل أن تفرض سيطرتها على الفقه، كان علماء الكلام العقليون قد استخدموها سلاحًا ضد أنصار السُّنَّة خلال المحنة؛ إذ كان علماء الكلام من المعتزلة قد حصلوا على تأييد الخليفة المأمون، ثم تأييد الخلفاء الذين أتوا من بعده، وهم المعتصم والواثق والمتوكل، وإن يكن لفترة قصيرة بالنسبة لهذا الأخير. كانوا يحاولون أن يفرضوا على أهل السنة مبدأهم العقلي بخلق القرآن، ولكن محاولتهم باءت بالفشل، وقد مضت المحنة في التاريخ الإسلامي على أنها أول نصر لأهل السنة، وبرزت خلالها شخصية أحمد ابن حنبل الزعيم الكبير لحركة أهل السنة والذي استحوذ على إعجاب الناس.

ولكن إذا كان أهل السنة قد حالفهم النصر، فإنهم لم يسلموا من التأثر بخصومهم العقليين، إذ تسربت أسلحة الجدل تدريجيًا إلى الفقه، لأن التفوق في الفقه يتحقق من خلال المناظرة القائمة على الخبرة في مجالين أساسيين هما الخلاف والجدل.

ثانيًا: نظام التعليم

١) المنهج الدراسي

توحي الكتب التي تتحدث عن التربية الإسلامية بوجود تسلسل تتابعي للمقررات الدراسية ينبغي اتباعه والالتزام به. ورغم اختلاف ما تُوعز به هذه الكتب إلى حدٍّ ما، فإنه من الملحوظ وجود نمط معين للدراسة. وفي المقابل، فإن تتابع المقررات التي نصادفها في تراجم المدرِّسين، سواء بالرجوع إلى المقررات التي درَّسوها أو إلى سيرتهم الخاصة عندما كانوا طلبة علم، يشير إلى عدم وجود نمط محدد. غير أن عدم وجود برنامج موحد للدراسة لا ينبغي أن يكون مثارًا للدهشة، إذ يرجع السبب في ذلك جزئيًا إلى أن مؤسِّس المعهد التعليمي كانت له حرية الاختيار في تنظيم مؤسَّسَته بما في ذلك اختيار المقررات التي تُدرَّس فيها.

أ) التتابع النظري للمقررات الدراسية: نموذجان

يبدو أن تتابع المقررات كان يسير على النسق التالي: القرآن، الحديث، علوم القرآن،

التفسير، القراءات، علوم الحديث وتشمل دراسة تراجم رواة الحديث، الأصولان: أصول الدين وأصول الفقه، المذهب، الخلاف، الجدل.

١- الهَيْتَمي

ذكر الهيتمي تتابعًا للمقررات شبيهًا بالتتابع الذي أوردناه آنفًا(١٣): تفسير القرآن، الحديث، الأصولان، المذهب، الخلاف، الجدل. ثم نقل عن بدر الدين بن جَمَاعة(*) (ت٧٣٣هـ/ ١٣٣٣م) أنه أوصى بالتتابع التالي للمقررات إذا كان المعهد التعليمي يحتوي منهجه على موضوعات متعددة: التفسير، الحديث، أصول الدين، أصول الفقه، المذهب، الخلاف، النحو، الجدل. وقد وَضَع هذا التتابع على أساس المكانة التي تحاط بها المادة الدراسية(١٤).

٢- حَاجِّي خَلِيفَة

يضع حاجِّي خليفه(١٥) ترتيبًا للمواد الدراسية طبقًا لأهميتها مشيرًا إلى أن المواد التمهيدية يجب أن تَسبق المواد الدراسية المطلوبة لذاتها؛ فإن جميع المواد التي تتعلق بدراسة الألفاظ والعبارات يجب أن تكون تمهيدًا للمواد التي تتناول المفاهيم. وعلى هذا النحو ينبغي دراسة الأدب قبل المنطق ودراسة هاتين المادتين قبل مبادئ الفقه، ودراسة هذه المبادئ قبل الخلاف. ثم يذكر ثلاثة أسباب لدراسة مادة قبل أخرى:

١- أن تكون المادة التي تُدَرَّسُ أولاً أهم من المادة التي تليها، ففي الفقه مثلاً يُقَدَّم فرض العَيْن قبل فرض الكفاية، ويُقَدَّم فرض الكفاية على المُستَحَبِّ، ويقدم المُستَحَبٌّ على المباح.

٢- أن تكون المادة مدخلاً للمادة التي تليها، كأن يُدرَّس النحو قبل المنطق.

أو ٣- أن تكون المادة جزءًا من المادة التالية لأن الجزء يُقدَّم على الكل. ومن ذلك أن يقدم الصرف على الإعراب في دراسة النحو(١٦). وقد أولي واضعو النظريات التربوية

(*) محمد بن إبراهيم سعد الله بن جَماعة الكناني الحَمَوي، الشافعي، بدر الدين، أبو عبد الله: قاض من العلماء بالحديث وسائر علوم الدين. ولد في حماة. وولِّي الحكم والخطابة بالقدس، ثم القضاء بمصر، فقضاء الشام. له تصانيف كثيرة. الأعلام للزركلي، ج٦، ص١٨٨.

أهمية كبرى للتتابع الذي يجب السير عليه في مواد الدراسة ربما لأن الممارسة الفعلية كانت عشوائية إلى حد ما.

ب) أمثلة فعلية لتتابع المقررات الدراسية:

نجد بين الحين والآخر في تراجم بعض العلماء إشارة إلى المواد التي دَرَّسها والتسلسل الذي سار عليه في تدريسها.

١- تسلسل تدريس المواد:

أ- عند الشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م): كان النشاط التدريسي اليومي للشافعي يسير على النحو التالي طبقًا لما رواه تلميذه اللامع الربيع بن سليمان[١٧]: يجلس الشافعي في حلقته بعد صلاة الصبح ويستقبل الدارسين للقرآن (أهل القرآن). وعندما تشرق الشمس يخرجون ثم يدخل طلاب الحديث (أهل الحديث). وإذا ارتفعت الشمس يخرجون وتُخَصَّص الحلقة للمذاكرة والنظر. وعند الضحى يذهب أهل النظر ويجلس طُلاَّب العربية والعَروض والنحو والشعر ويبقون معه قريبًا من الظهر، وعندها ينهض الشافعي ويخرج.

ب- عند أبي الحسن النحوي (ت٣٢٠هـ/ ٩٢٢م): كان تسلسل المواد الدراسية في برنامج النشاط التدريسي اليومي للعالم النحوي أبي الحسن النحوي يسير على النمط التالي طبقًا لما ذكره أبو حَيَّان التوحيدي(*) (ت٤١٤هـ/ ١٠٢٣م)(١٨): يبدأ بتعليم القرآن والقراءات، ثم ينتقل إلى الحديث، وإذا وردت رواية غير معروفة أو قراءة شاذة أخذ في الشرح والتفصيل. وكان يوجِّه أسئلة على طلبة الدراسة العالية (أصحابه) حول هذه المسائل. كما كان يعلِّم «مجالسات» ثعلب صباحًا ومساءً.

ج- عند ابن أبي مسلم الفَرَضِي(**) (ت٤٠٦هـ/ ١٠١٦م): كان الفقيه وقارئ القرآن

(*) على بن محمد، أبو حَيَّان التوحيدي: حكيم وفيلسوف صوفي ذو مشاركة في علوم شتى. شافعي المذهب. كان صاحب طراز فريد في الكتابة والأسلوب. ولد في شيراز أو نيسابور وصرف الجزء الأكبر من حياته في بغداد ثم انتقل إلى الري وعمل عند ابن العميد والصاحب ابن عَبَّاد. من مؤلفاته: «الإمتاع والمؤانسة». المنجد في الأعلام، ط١٢، ص١٥.

(**) ابن أحمد بن علي بن مهران أبو أحمد بن أبي مسلم الفرضي المقرئ. سمع القاضي المحاملي ويوسف بن يعقوب وحضر مجلس أبي بكر الأنباري، وكان إمامًا ثقة ورعًا. المنتظم، ج٧، ص٢٧٨.

ابن أبي مسلم الفرضي يبدأ دروسه كل يوم بتعليم القرآن، وكان يَدرس عليه طلبة من جميع الأعمار، وتتحدد مرتبة الواحد منهم في الحلقة حسب علمه بغض النظر عن سنه ومنزلته(١٩). وبعد أن ينتهي درس القرآن، يتولى بنفسه تدريس الحديث ولا يعهد به إلى أحد من معاوية حسب المُتَّبَع لأن تدريسه يتطلب قدرًا كبيرًا من الإملاء التي تبعث على الملل، ويواصل عملية القراءة وإملاء الحديث ويستمر ذلك لفترة طويلة إلى أن تنفد طاقته فيطوي كتابه وينهي الدرس وينصرف(٢٠).

٢- تسلسل تعلم المواد:

أ- أبو القاسم القُشَيْري(*) (ت٤٦٥هـ/ ١٠٧٣م): هو أبو القاسم القُشَيْريُّ مؤلف «الرسالة» المشهورة عن الصوفية. وقد نصحه والد زوجته الصوفي الدقَّاق، بأن يَدرُس العلوم الإسلامية؛ فتعلم مقرر الفقه الذي وضعه أبو بكر بن أبي بكر الطوسي (ت٤٢٠هـ/ ١٠٢٩م)، ثم درس علم الكلام على أبي بكر بن فُوْرَك(**) (ت ٤٠٦هـ/ ١٠١٦م) إلى أن برع فيه. ثم تقدم في دراسة علم الكلام مع أبي إسحاق الإسفراييني (ت٤١٨هـ/ ١٠٢٧م) وجمع بين أسلوبي هذين المتكلمين. وبعد ذلك عكف على دراسة كتب علم الكلام التي وضعها أبو بكر الباقلاني (ت٤٠٣هـ/ ١٠١٣م)، وثلاثتهم من المتكلمين الأشاعرة. ويمضي كاتب السيرة فيقول إن القشيري كان عَلاَّمة في حقول المعرفة الآتية: الفقه والتفسير، والحديث والأصول والأدب والشعر والكتابة والتصوف(٢١).

ب- أبو علي الفَارقي(***) (ت٥٢٨هـ/ ١١٢٤م): من أهل مَيَّافارِقين، وقد وُلد

(*) أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن القشيري: فقيه شافعي وصوفي بارز، له «الرسالة القشيرية» و«لطائف الإشارات» و«التيسير في التفسير». المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص٩٨٨.

(**) محمد بن الحسن بن فُوْرَك الأنصاري الأصبهاني، أبو بكر: واعظ بالأصول والكلام، من فقهاء الشافعية. سامع بالبصرة وبغداد، وحدَّث بنيسابور، وبني فيها مدرسة. وتوفى على مقربة منها، فنقل إليها. له كتب كثيرة يقول ابن عساكر إنها تقرب من المائة. الأعلام للزركلي، ج٦، ص٣١٣.

(***) أبو علي الحسن بن إبراهيم بن علي بن برهون الفارقي، الفقيه الشافعي: كان مبدأ اشتغاله بميافارقين على أبي عبد الله الكازروني، فلما توفى انتقل إلى بغداد، واشتغل على الشيخ أبي إسحاق الشيرازي صاحب «الشامل» وتولى القضاء بمدينة واسط. له كتاب «الفوائد» على المهذب. وفيات الأعيان، ج١، ص٣٥٩.

٤٣٣هـ/ ١٠٤٢م ودرس الفقه في بلدته على أبي عبد الله محمد الكازروني (ت٤٥٥هـ/ ١٠٦٣م) وهو من تلاميذ المحاملي(*). وبعد وفاة الكازروني في ٤٥٥هـ انتقل الفارقي للدراسة على أبي إسحاق الشيرازي في بغداد في عام ٤٥٦هـ وكان عمره آنذاك ثلاثًا وعشرين سنة. وقد درس مقررات الشيرازي في الفقه لمدة أربع سنوات ثم اتجه لدراسة كتاب «الشامل» تحت إشراف مؤلفه ابن الصبَّاغ. وبعد ذلك رجع إلى الشيرازي وبقي معه إلى أن توفي الأخير في عام ٤٧٦هـ. وكان الشيرازي وابن الصبَّاغ من مدرسي الفقه الشافعي(٢٢).

ج- ابن الوَاقشي الطُّلَيْطِلي: ذكر ياقوت في حديثه عن ابن الوَاقشي كاتب طليطلة أنه كان له باع في حَقول المعرفَة الآتية: العربية، اللغة، الشعر، الخطابَة، الحديث، الفقه، الأحكام، الكلام. وفي موضع آخر من سيرته أضاف ياقوت إلى هذه العلوم: المنطق، الهندسة، الأنساب الأخبار، وحقوق وواجبات رئيس الأمة بما فيها القانون الدولي (وهو ما يعرف بالسير).

د- عبد الغافر الفارسي (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٤م)، وهو من أحفاد الصوفيَّيْن الشافعيَّيْن أبي القاسم القشيري وأبي علي الدقَّاق (ت٤٠٥/ ١٠١٥م). وقد ولد عبد الغافر الفارسي عام ٤٥١هـ/ ١٠٥٩م والتحق بالمدرسة الابتدائية (المكتب) التي تعلم فيها القرآن الكريم، ولقن الاعتقاد بالفارسية وهو ابن خمس سنين. وفي عام ٤٥٧هـ بدأ يتعلم الحديث من أخواله، وعندما عاد أبوه بعد غياب دام عشر سنوات وجده قد تعلم الحديث وحفظ القرآن وشرع في دراسة علوم الأدب، والتحق بالكتاب، وهي مدرسة ابتدائية غير الأولى، فسلمه لعلي بن فَضَّال المغربي(**) (ت٤٧٩هـ/ ١١٨٦م)(٢٣) ونسخ من مؤلفاته ما استطاع، وقرأها عليه وحصل منه على شهادة سماع بها. ثم درس مبادئ الدين والتفسير على اثنين من أخواله، ودَوَّن مذكرات في علم الكلام من أحدهما وهو أبو سعيد، وكتب

(*) أحمد بن محمد بن القاسم الضبِّي، أبو الحسن ابن المحاملي: فقيه شافعي، بغدادي المولد والوفاة. له تصانيف منها «تحرير الأدلة» و«المجموع» و«اللباب» و«المقنع» فقه الشافعية. الأعلام للزركلي، ج١، ص٢٠٤.

(**) أبو الحسن علي بن فَضَّال المجاشعي القيرواني صاحب المصنفات في العربية والتفسير. كان من أوعية العلم. تنقل بخراسان وصحب نظام الملك. شذرات الذهب، ج٣، ص٣٦٣.

التعليق على الرُّبع الأول من الفقه في المذهب والخلاف، كما تعلم من عبد الرزاق المنيع بعضًا من طريقة الإمام الحسين المَرْوَرُّوذي(*) (ت٤٦٢هـ/ ١٠٦٢م) في الفقه. ثم عمل «خادمًا» لإمام الحرمين أربع سنوات أكمل خلالها التعليق على فقه المذهب والخلاف. وبعد ذلك رحل فتعلم الحديث في ناسا، ودرس في خوارزم، ومنها انتقل إلى غَزْنَه ولاهور والهند حيث درس «لطائف الإشارات» لجده القُشَيْري (ت٤٦٥هـ/ ١٠٧٣م). ثم عاد إلى نيسابور فأملى الحديث في جامع عقيل مساء أيام الاثنين لعدة سنوات، ثم كتب «المُفْهِم لصحيح مسلم»(**)، وانتهى من كتابة «السياق لتاريخ نيسابور» في أواخر ذي القعدة لعام ٥١٠هـ (أوائل أبريل ١١١٧م). وقد حصل على إجازات من أبي بكر الخطيب (ت٤٦٣هـ/ ١٠٧١م) في بغداد من بين آخرين، كما حصل أبوه له ولرفاقه على إجازات عن كل حديث سمعه في ترحله (رحلاته).

هـ- أبو بكر بن عبد الباقي (ت٥٣٥هـ/ ١١٤١م): ولد في عام ٤٤٢هـ/ ١٠٥٠م وحفظ القرآن وهو في سن السابعة، وبدأ في تعلم الحديث في عام ٤٤٥هـ ولما يبلغ الثالثة من عمره، ثم درس الفقه على أبي يعلى بن الفرَّاء. وفي رحلاته وقع أسيرًا في أيدي البيزنطيين وسُجن لمدة عام ونصف تعلم خلالها اللغة الإغريقية. وقد ذكر كاتب ترجمته ابن رجب (ت٧٩٥هـ/ ١٣٩٢م) أنه تفوَّق في الرياضيات[٢٥]. وليس ثمة ما يدعو للشك في أنه هو كاتب التعليق على الكتاب العاشر لإقليدس والذي نقله جورج سارتون GEORGE SARTON في كتابه «مقدمة في تاريخ العلم» INTRODUCTION TO THE HISTORY OF SCIENCE(26) نظرًا لسيرته وما كتبه في سيرته الذاتية عن سجنه في بيزنطة وتعلمه للغة الإغريقية وتفوقه في مجال الرياضيات[٢٧]. وقد تُرجم تعليقه على إقليدس إلى اللغة اللاتينية بمعرفة جيرار الكريموني GERARD OF CREMONA (ت١١٨٧م/ ٥٨٣هـ)[٢٨].

(*) حسين بن محمد بن أحمد المروذي: قاض من كبار فقهاء الشافعية. كان صاحب وجوه غريبة في المذهب. له «التعليقة» في الفقه. توفي بمرو الروذ. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢٧٨.

(**) «المفهم لشرح غريب صحيح مسلم»، كما جاء في ترجمته في: وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٩٢.

و- اللَّوَرقي الأندلسي(*) قرأ اللُّورَقي، الأسباني المسلم، القرآن في مُرْسِيَه وبَلَنْسِيَه على عدد من المدرِّسين، ثم رحل إلى القاهرة عام ٦٠١هـ/ ١٢٠٤م لمواصلة دراسته للقرآن، ثم إلى دمشق في عام ٦٠٣هـ/ ١٢٠٦م لدراسة القرآن والأدب، فدرس نحو سيبويه في كتابه «الكتاب» وانتقل من دمشق إلى بغداد ودرس التراجم «تاريخ بغداد» للخطيب البغدادي، خاصة ما جاء فيه عن المحدثين. ويستطرد كاتب سيرته قائلاً: «أما عن معرفته بالفقه والأصول وعلوم الأوائل كالمنطق وغيره، فهو الغاية فيه»(٢٩).

ز- القفْطي (ت٦٤٦هـ/ ١٢٤٨م): ذكر ياقوت حقول المعرفة التي بَرَّز فيها القفْطي والتي تجمع بين العلوم الإسلامية وعلوم الأوائل، ونسب إليه معرفة جميع العلوم الفقهية بلا استثناء فقال: «وجمع علوم الفقه على الإطلاق». وتشمل قائمة دراساته: النحو، اللغة، الفقه الحديث، علوم القرآن، الأصول، المنطق، الرياضة، الفلك، الهندسة، التاريخ، فقه الحديث (علم الجرح والتعديل)(٣٠).

وهذه الأمثلة التي أوردناها تعطينا فكرة عن تسلسل المواد الدراسية؛ فلم يكن هناك منهج محدد يجب أن يلتزم به الجميع، إذ كان لكل معهد تعليمي مواد الدراسة الخاصة به حسب رغبة مؤسِّسه والذي كان يتبع في الأغلب والأعم رغبة المدرس الذي أنشأ المعهد من أجله.

وعلى وجه الإجمال، كانت الآداب تدرس قبل التخصُّص في أي حقل معين، وكان التخصُّص يتم عادة بعد دراسة القرآن والحديث والنحو والأدب. وعندما ظهرت مدارس تعليم الفقه التي تضم المسجد والمدرسة أصبح التخصص عند خيرة الممثلين للعلوم الإسلامية يعني التفوق حقل الفقه يدعمه قدر كبير من الكفاءة في الحقول الإسلامية الأخرى. وقد انتقد ابن الجوزي الصوفي حماد الدباس (ت٥٢٥هـ/ ١١٣١م) وتشكك في تصوفه لأنه كان «عاريًا من علوم الشريعة ولم ينفق غلا على الجهال» على حد قوله(٣١). كان الاتجاه في الإسلام هو تشجيع تنوع العلوم التي يجري دراستها، فلابد

(*) اللُّوَرقي الأندلسي (٥٧٥- ٦٦١هـ/ ١١٨٠- ١٢٦٣م): القاسم بن أحمد بن الموفق الأندلسي المرسي اللُّوَرقي: من علماء العربية بالأندلس. نسبته إلى لورقة بمرسية. رحل إلى العراق وسورية، وتوفي بدمشق. له «شرح المفصل» أربع مجلدات، و«شرح الشاطبية» و«المباحث الكاملية في شرح الجزولية» في مجلدين. الأعلام للزركلي، ج٦، ص٦.

للعالم أن يعرف شيئًا عن كل علم، لأن لكل حقل من حقول المعرفة من يرغب في تعلمه: «ينبغي للعالم أن يكون عنده كل شيء، فإن لكل نوع طالبًا»(٣٢).

ج) سيرة عبد اللطيف البغدادي(*) (ت٦٢٩هـ/ ١٢٣١م)

يقدم ابن أبي أُصَيْبعَة كاتب سيرة عبد اللطيف البغدادي وصفًا تفصيليًا للجانب التعليمي والتدريسي في سيرة هذا الرجل، مما يسلِّط بعض الضوء على واحد من أفضل أنجبهم نظام التعليم الإسلامي في ذلك الحين(٣٣). يروي عبد اللطيف أنه كان يقضي معظم وقته في صباه في سماع الحديث وأنه أُخذَت له إجازات من كبار شيوخ بغداد وخراسان والشام ومصر، وقد تم ذلك كله تحت إشراف أبيه الذي عُني بتعليمه الحديث. وقد تعلَّم في أثناء ذلك الخط وحفظ القرآن الفصيح، وشملت دراسته مقامات الحريري وشعر المتنبي (ت٣٥٤هـ/ ٩٦٥م)، ومختصراً في الفقه ومختصراً في النحو.

ويمضي عبد اللطيف فيقول: إنه عندما بلغ الحلم أخذه أبوه إلى النحوي كمال الدين الأنباري الذي كان زميلاً له في المدرسة النِّظَامِيَّة ببغداد والذي كان يدرس الفقه، فوجد الأنباري أن الفتى ليس على استعداد تام للدراسة معه، فأوصى بأن يعهد به إلى أحد تلاميذه وهو الوجيه الواسطي (ت٦١٢هـ/ ١٢١٥م) مدرِّسًا خاصًا له. وقد اعتاد الواسطي أن يدرس لعبد اللطيف كل الشروح النحوية في الدرس الذي كان يلقيه بمسجد الظفرية، وعندما يتوجه لحضور الدرس على الأنباري كان يصحب عبد اللطيف معه، فكان يستمع إلى قراءة الواسطي وشروح الأنباري، وعندما يرجع إلى حجرته في الليل يقرأ الدرس ويكرره إلى أن يحفظه عن ظهر قلب. واستمر على هذه الطريقة في الدراسة على الأستاذ وأستاذ الأستاذ، أو كما قال: على الشيخ وشيخ الشيخ.

(*) عبد اللطيف بن يوسف بن محمد علي البغدادي، مُوفَّق الدين، ويعرف بابن اللَّبَّاد، وبابن نُقْطَة: من فلاسفة الإسلام وأحد العلماء المكثرين من التصنيف في الحكمة وعلم النفس والطب والتاريخ والبلدان والأدب. مولده ووفاته ببغداد. له مؤلفات عديدة. الأعلام للزركلي، ج٤، ص١٨٣.
وقد طابقنا عرض المؤلف لرواية عبد اللطيف البغدادي على ما جاء في النص الأصلي لهذه الرواية في كتاب ابن أبي أُصَيْبعَة، وأوردناها بألفاظها وعباراتها لما فيها من دلالات. أما نصيحة عبد اللطيف البغدادي للطلاب والتي سترِد فيما بعد فقد نقلناها نصًا.

وقد حفظ عبد اللطيف «اللُّمع»، وهو كتاب في النحو من تأليف ابن جنِّي (ت٣٩٢هـ/ ١٠٠٢م)، في ثمانية أشهر، إذا كان يستمع كل يوم إلى شرح أكثرها مما كان يقرأه الطلبة الآخرون في الحلقة غالبًا، ثم يعود إلى حجرته ويطالع شرح النحوي الثمانيني وشرح عمر بن حمزة وابن برهان (ت٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م) وكل الشروح التي كان يجدها.

وبذلك تقدم في معرفته بالنحو وأصبح له تلاميذ يختصُّون به، فكان يشرح لهم نحو ابن جِنِّي شرحًا يستغرق عدة كراريس لكل باب من أبواب الكتاب دون أن يَنْفَد ما لديه من علم بشأنه.

وحفظ «أدب الكاتب» لابن قُتَيْبة حفظًا متقنًا إضافة إلى كتابه الآخر «تقويم اللسان»[٣٤]، وقد استغرق في حفظ الكتاب الأول عدة شهور، بينما حفظ الثاني في أربعة عشر يومًا، لأنه كان أربعة عشر كراسة. ثم حفظ من كتب ابن قتيبة «مُشكِل القرآن» و«غريب القرآن» في مدة يسيرة.

ومن الكتب الأخرى التي حفظها: «الإيضاح» لأبي علي الفارسي (ت٣٧٧هـ/ ٩٨٧م) وشروحه كلها و«التكملة» لنفس المؤلف[٣٥]، و«المُقْتَضب» للمُبَرِّد(*) (ت٢٨٥هـ/ ٨٩٨م)، و«كتاب الكُتَّاب» لابن دُرُسْتُويَه(**)ت٣٤٧هـ/ ٩٥٨م)[٣٦].

وكان عبد اللطيف طوال تلك المدة يواصل سماعه للحديث والفقه على شيخه ابن فَضْلان في المدرسة المعلقة بالطابق الثاني والتي كانت تسمى «دار الذهب» والتي أنشأها فخر الدولة ابن المطَّلب[٣٧]. ويروي عبد اللطيف أن شيخه كمال الدين الأنباري كتب مائة تصنيف وثلاثين تصنيفًا أكثرها في النحو وبعضها في الفقه والأصولين (أصول الفقه وأصول الدين) والتصوف والزهد، وأنه درس معظمها سماعًا وقراءة وحفظًا. كما حفظ تحت إشراف شيخه طائفة من كتاب سِيبُويَه (ت١٧٧هـ/ ١٩٣م) المعنون «الكتاب»، وأنه

(*) المُبَرِّد، أبو العباس (٨٢٦- ٨٩٩٨م) لغوي من الأئمة البصريين. خصم ثعلب ممثل الكوفيين. علم في أهم كتبه «الكامل». طبقات الأطباء، ص٦٨٤، هامش (٦).

(**) ابن دُرُسْتُويَه، عبد الله (٨٧١- ٩٥٦م) أحد النحاة المشهورين، تتلمذ على ابن قتيبة والمُبَرِّد وثعلب. مؤلفاته «كتاب الكتاب». طبقات الأطباء، ص٦٨٤، هامش (٧).

أكبَّ على كتاب «المُقتَضب» للمُبرِّد فأتقنه. وبعد وفاة الشيخ تفرغ لكتاب سيبويه «الكتاب» ولشرح السِّيرَافي(*) (ت ٣٨٦هـ/ ٩٧٩م) له.

ويواصل عبد اللطيف سرد وقائع سنوات دراسته فيقول إنه قرأ عدة كتب على ابن عبيدة الكَرْخي. ومنها «كتاب الأصول» للنحوي ابن السَّرَّاج (ت٣١٦هـ/ ٩٢٩م)، وكانت النسخةَ التي درسها جزءًا من وقف ابن الخشَّاب (ت٣١١هـ/ ٩٢٣م) في رباط المأمونية في بغداد. كما قرأ عليه أيضًا «الفرائض»، وكتاب «العروض» للتِّبريزي (ت٥٠٢هـ/ ١١٠٩م) الذي كان يدرِّس الأدب في المدرسة النِّظَاميَّة ببغداد.

واستمع عبد اللطيف لقراءة ابن الخَشَّاب «معاني القرآن»، وكان هذا الأخير قد درس هذه المادة على الكاتبة شُهْدَة بنت الإبري(**) (ت٥٧٤هـ/ ١١٧٨م). وبعد ذلك درس عبد اللطيف الكيمياء لفترة من الزمن على ابن نَائلي الذي قدم إلى بغداد من شمال أفريقيا. وقد أثر فيه ابن نَائلي تأثيرًا خاصًا بطريقة تدريسه، والتي لم يُفضْ عبد اللطيف في الحديث عنها، كما فتحَ عينيه على حقول معرفية جديدة. وبعد رحيل ابن نَائلي كرَّس وقته للاشتغال (الدراسة المستقلة)، فهجر النوم والملذات وأكب على كتب الغَزالي التي يذكر منها: «المقاصد»، «المعيار»، «الميزان»، «محك النظر». ثم انتقل من كتب الغزالي إلى كتب ابن سينا (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م) ويذكر منها كتابي «النجاة» الذي حفظه عن ظهر قلب، و«الشفاء» الذي دون نسخة منه ودرسه. ودرس أيضًا «التحصيل» لبَهْمَنْيَار (عاش في ٤٣٠هـ/ ١٠٣١م) وهو من تلاميذ ابن سينا.

كما نسخ ودرس عددًا كبيرًا من كتب جابر بن حيان وابن وحشيه(***) (عاش في النصف الثاني من القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي). ثم بدأ مرة أخرى يبحث في الكيمياء وقد تأثر في ذلك على وجه الخصوص بابن سينا الذي نبذه بعد ذلك.

(*) الحسن السيرافي (٩٠٣- ٩٧٨م) من علماء الفقه واللغة والفلسفة. كان مفتي جامع الرصافة ببغداد طبقات الأطباء، ص٦٨٥، هامش (٢).

(**) شهدة بنت الإبري، فخر النساء شهدة بنت أبي نصر أحمد بن الفرج بن عمر الإبري الكاتبة، الدينورية الأصل، البغدادية المولد والوفاة. كانت من العلماء وكتبت الخط الجيد، وسمع عليها خلق كثير، وكان لها السماح العالي. وفيات الأعيان، ج٢، ص١٧١.

(***) ابن وحشية: هو أحمد النبطي، وكان على جانب عظيم من العلم. وله المؤلفات العديدة في الكيمياء والعلوم الخفية. عاش حوالي سنة ٨٠٠. طبقات الأطباء، ص٦٨٥، هامش (٧).

وفي سنة خمس وثمانين وخمسمائة، وكان قد بلغ الثامنة والعشرين من عمره، ولما لم يعد هناك في بغداد من مفكريها من يأخذ بقلبه ويملأ عينه، رحل إلى الموصل، ولكن لم يجد فيها بغيته وإن كان قد وجد عزاءه في وجود كمال الدين بن يونس(*) (ت٦٣٩هـ/ ١٢٤٢م) وهو من علماء الفقه والحساب، ولديه ميل شديد للكيمياء مثله. وفي الموصل بدأ الطلاب يجتمعون على عبد اللطيف، وعرضت عليه المناصب فاختار منها تدريس الفقه في مدرسة ابن مهاجر المعلَّقة، والتي كانت تقع أسفلها دار الحديث. وقد بقي في الموصل لمدة سنة يدرس دراسة مستقلة ليلاً ونهاراً، أو على حد قوله: (في اشتغال دائم متواصل).

ثم يستطرد عبد اللطيف فيتحدث عن رحلته إلى دمشق والقاهرة والعلماء الذين التقى بهم، والمؤلفات التي كتبها في دمشق. وكان من بين العلماء الذين رحل إلى القاهرة للالتقاء بهم موسى بن ميمون(**) اليهودي (ت٦٠٥هـ/ ١٢٠٨م). وما يقوله عن أبي القاسم الشارعي بصدد علوم القدماء جدير بالاهتمام. فلما لم يكن قد سبق له أن التقى به من قبل، فقد قدمه إليه إمام المسجد الذي كان الشارعي يقيم فيه مع جماعة كبيرة. وقد وجد أن لديه معرفة طيبة بكتب القدماء وكتب الفارابي (ت٣٣٩هـ/ ٩٥٠م). ويقول عبد اللطيف إنه لم يكن يلقي بالاً لهذه الكتب قبل ذلك اعتقاداً منه بأن الحكمة كلها كانت عند ابن سينا الذي أودعها في مؤلفاته. ولكن الشارعي بدأ يعرِّفه شيئًا فشيئًا بالكتب الإغريقية وكتب الفارابي والإسكندر ثامسطيوس إلى أن استماله إليها.

وعندما عقد صلاح الدين (حكمه: ٥٦٤- ٥٨٩هـ/ ١١٦٩- ١١٩٣م) هدنة مع الفرنجة وعاد إلى القدس رحل إليها عبد اللطيف للانضمام إلى بطانته حاملاً معه كل ما استطاع حمله من كتب القدماء. وخصص له صلاح الدين راتبًا شهريًا مقداره ثلاثون

(*) كمال الدين بن يونس: من أعلم العلماء زمانه في الحساب والفقه. ولد في الموصل، تعلم في نظامية بغداد- وعلَّم في الكمالية. طبقات الأطباء. ص٦٨٦، هامش (١).

(**) موسى بن ميمون بن يوسف بن إسحاق، أبو عمران القرطبي: طبيب فيلسوف يهودي. ولد وتعلم في قرطبة، وتنقل مع أبيه في مدن الأندلس وتظاهر بالإسلام، وقيل: أكره عليه، فحفظ القرآن وتفقه بالمالكية. ودخل مصر، فعاد إلى يهوديته. ومات بها. له تصانيف كثيرة بالعربية والعبرية. الأعلام للزركلي، ج٨، ٢٨٤.

ديناراً، أضاف إليه أبناء صلاح الدين رواتب من أموالهم الخاصة فأصبح مجموع رواتبه الشهرية مائة دينار. وكان هذا المبلغ يعادل عشرة أضعاف الراتب الشهري المعتاد لمدرِس الفقه في إحدى مدارس ذلك الزمان.

ويستطرد عبد اللطيف في روايته قائلاً: ورجعت إلى دمشق وأكببت على الاشتغال وإقراء الناس بالجامع (الأموي). وكلما أمعنت في كتب القدماء ازددت فيها رغبة، وفي كتب ابن سينا زهادة، واطلعت على بطلان الكيمياء، وعرفت حقيقة الحال في وضعها، ومن وضعها وتَكَذَّب (هكذا)(*) بها، وما كان قصده في ذلك. وخلصت من ضلالين عظيمين موبقين، وتضاعف شكري لله سبحانه على ذلك، فإن أكثر الناس إنما هلكوا بكتب ابن سينا وبالكيمياء(٣٨).

وبعد أن يحكي كيف توفى صلاح الدين من جراء إصابته بالحمى وفصد دمه على يد طبيب تنقصه الخبرة، يستطرد عبد اللطيف فيصف طريقة تدريسه في الجامع الأزهر بالقاهرة. فهو يعلّم تلاميذه من أول النهار إلى نحو الساعة الرابعة بعد الظهر. ووسط النهار يدرّس للطلاب الطب «وغيره»، ولعله يقصد بذلك كتب القدماء(**). ثم يرجع إلى الجامع الأزهر ويدرّس طلاباً آخرين. ويبدو أن تدريسه «للموضوعات الأخرى» كان يتم خُفْية. أما في المساء فإنه يعكف على دراسته الخاصة.

ثم استقر به المقام في القاهرة حيث كانت تصل إليه رواتب وموارد دخل من أبناء صلاح الدين. وقد حل بمصر طاعون أصاب الماشية فارتفعت الأسعار بسبب ندرة السلع، فكتب كتاباً يصف فيه الأوضاع السائدة حينذاك وجعل عنوانه «كتاب الإفادة والاستعبار(***) في الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة بأرض مصر».

وعندما تولّى السلطنة الملك العادل سيف الدين أبو بكر (٥٩٦- ٦١٥هـ/ ١١٩٩- ١٢١٨م) وشتت شمل أبناء أخيه صلاح الدين، انتقل عبد اللطيف إلى القدس وأقام بها

(*) العبارة صحيحة. (الناشر).

(**) يلفت النظر إصرار المؤلف على التنويه بتأثير الثقافة الإغريقية، كما يبدو من تفسيره لعبارة «وغيره» بأن المقصود منها كتب القدماء، مع الإلحاح على أن تدريس هذه «الموضوعات» كان يتم في الخفاء (المراجعان).

(***) «الاعتبار» في المصدر.

مدة يدرِّس موضوعات شتى في المسجد الأقصى، وقد صنف فيها كتبًا كثيرة. ومن القدس انتقل إلى دمشق حيث استقر به المقام في المدرسة العزيزية في سنة أربع وستمائة للهجرة، وهناك بدأ في تدريس الفقه ومتابعة دراساته الخاصة، وكان له تلاميذ كثيرون يشتغلون عليه (يدرسون عليه) مستقلين في مجالات عديدة.

وتميز في صناعة الطب بدمشق، وصنف في هذا الفن عدة كتب وأحرز شهرة واسعة، وكانت شهرته قبل ذلك في علم النحو. ثم انتقل إلى حلب ومنها إلى تركيا (بلاد الروم) حيث مكث عدة سنين في خدمة الملك علاء الدين بن بهرام(*) صاحب أرزنجان، وقد أكرم هذا الوالي وفادته، وصنف باسمه عدة كتب، وظل في خدمته إلى أن هزمه السلطان كيقباد(**) في عام٦١٦هـ/ ١٢١٩م. ويستأنف عبد اللطيف حكايته باليوم السابع عشر من ذي القعدة من سنة خمس وعشرين وستمائة للهجرة (١٨ أكتوبر ١٢٢٨م) عندما رحل إلى أرزن الروم(***) وتنقل من مكان إلى مكان في الأناضول لمدة عام انتهت به في حلب التي حل بها يوم الجمعة التاسع من شوال (٣١ أغسطس ١٢٢٩م).

وهنا تنتهي رواية عبد اللطيف. ويستأنف الحديث كاتب ترجمته ابن أبي أصَيْبعَة فيذكر لنا أن عبد اللطيف أصاب نجاحًا طيبًا في حلب حيث ألف العديد من الكتب وكانَ كثير من الطلاب يدرسون تحت إشرافه وكان يلقى معاملة حسنة من الوالي. وقد كرَّس وقته لتدريس الطب وغيره من الموضوعات، وكان يتردد على جامع حلب لتدريس الحديث وعلوم العربية. وإلى جانب ذلك، كان يبحث دائمًا في دراساته الخاصة مواظبًا على كتابة مؤلفاته. ويقول كاتب السيرة إنه كان يتطلع إلى لقاء عبد اللطيف أثناء وجوده في حلب ولكن لم يتم اللقاء بينهما وإن كانت تصانيفه ورسائله تصل إليه باستمرار(٣٩).

وقد تُوفِّي عبد اللطيف في سنة ٦٢٩هـ/ ١٢٣١هـ، وكان قد ذهب إلى بغداد لمقابلة الخليفة المستنصر وإهداء بعض كتبه له. ولكنه مرض عقب وصوله إليها وتُوفِّي ودُفن إلى جوار أبيه في مقابر الوردية ببغداد بعد أن غاب عنها خمسًا وأربعين سنة. ومن المحتَمل أن

(*) من ملوك الغزنويين. ابن بهرام أعظم ملوكهم. طبقات الأطباء، ص٦٩٠، هامش (١).

(**) سلطان من سلاجقة آسيا الصغرى. طبقات الأطبقات الأطباء، ص ٦٩٠، هامش (٣).

(***) مدينة قديمة في أرمينيا وأنقاضها اليوم في تركيا. طبقات الأطباء، ص٦٩٠، هامش (٢).

يكون لعودته إلى بغداد وتقدير بعض مؤلفاته للمستنصر علاقة بإمكانية تعيينه في المدرسة المستنصرية الجديدة المشهورة والتي كان العمل في إنشائها قد بدأ في تلك السنة، وتم افتتاحها بعد عامين وهي المدة التي يستغرقها بناء المدرسة عادة. وكان المرجَّح في تلك الحالة أن يتولى عبد اللطيف تدريس الفقه الشافعي فيها.

نقل ابن أبي أُصَيْبِعَة فقرات كثيرة مما كتبه عبد اللطيف عن سيرته. ويتضمن النص التالي نصيحته للطلاب، وهي وصية أدبية(*) تساعد على المزيد من التبصُّر وفهم مكونات نظام التعليم الإسلامي، سَبْر أغواره:

ينبغي أن تُحَاسِبَ نفسَك كل ليلة إذا آويت إلى منامك، وتَنظُرَ ما اكتسبتَ في يومك من حسنة فتشكرَ اللهَ عليها، وما اكتسبتَ من سيئة فتستغفرَ الله منها وتُقْلِعَ عنها. وتُرتِّبَ في نفسك مما تعمله في غدك من حسنات، وتسألَ الله الإعانة على ذلك.

وقال: أوصيك أن لا تأخذَ العلومَ من الكتب وإن وَثقتَ من نفسك بقوة الفهم. وعليك بالأُسْتاذيْن في كل علم تطلب اكتسابه، ولو كان الأستاذ ناقصًا فخذ عنه ما عنده حتى تجد أكملَ منه. وعليك بتعظيمه وتوجيبه، وإن قدرت أن تفيده من دنياك فافعل، وإلا فبلسانك وثنائك. وإذا قرأت كتابًا فاحرص كلَّ الحرص على أن تستظهره وتملك معناه وتُوهِم أن الكتاب قد عُدِم وأنك مستغنٍ عنه.

لا تحزن لفقده. وإذا كانت مكبًا على دراسة كتاب وتفهُّمه فإياك أن تشتغل بآخر معه، ولتصرف الزمان الذي تريد صَرْفَه في غيره إليه. وإياك أن تشتغل بعلمَيْن دَفعةً واحدة، وواظب على العلم الواحد سنة أو سنتين أو ما شاء الله. فإذا قضيت منه وطرك فانتقل إلى علم آخر. ولا تظن أنك إذا حصلت علمًا فقد اكتفيتَ بل تحتاج إلى مراعاته لينمو ولا ينقص، ومراعاته تكون بالمذاكرة، والتفكير واشتغال المبتدئ بالتلفُّظ والتعلُّم، ومباحثة الأقران. واشتغال العالم بالتعليم والتصنيف. وإذا تصدَّيتَ لتعليم علم أو للمناظرة فيه فلا تمزج به غيره من العلوم، فإن كل علم مُكتفٍ بنفسه مُستغنٍ عن غيره، فإن استعَانَتَك في علمٍ بعلمٍ عجزٌ عن استيفاء أقسامه كمن يَستعين بلغة في لغة أخرى إذا علمها أو جهل بعضها.

(*) نظرًا لأهمية هذه الوصية الأدبية نقلناها نصًا من كتاب ابن أبي أُصَيْبِعة «طبقات الأطباء».

وقال: وينبغي للإنسان أن يقرأ التواريخ، وأن يطلع على السّيَر وتجارب الأمم فيصيرَ بذلك كأنه في عمره القصير قد أدرك الأممَ الخالية، وعَاصَرهم وعَاشَرهم، وعرف خيرهم وشرَّهم.

قال: وينبغي أن تكون سيرتك سيرة الصدر الأول، فاقرأ سيرة النبي ﷺ، وتتبع أفعاله وأحواله، واقتف آثاره، وتشبَّه به ما أمكنك وبقدر طاقتك، وإذا وقفتَ على سيرته في مطعمه ومشربه ومَلبسه، ومنامه، ويقظته، وتمرُّضه وتَطَبُّبه، وتمتُّعه وتطيُّبه، ومعاملته مع ربه ومع أزواجه وأصحابه وأعدائه، وفعلت اليسير من ذلك فأنت السعيد كل السعيد.

قال: وينبغي أن تكثر إيهامك(*) لنفسك ولا تحسن الظن بها. وتعرض خواطرك على العلماء وعلى تصانفيهم، وتتثبَّتْ ولا تَعْجَل ولا تعجب فمع العُجْب العثَار، ومع الاستبداد الزَّلل. ومن لم يَعْرق جبينُه إلى أبواب العلماء لم يُعْرق في الفضيلَة، ومن لم يُخْجلوه لم يُبَجِّله الناس، ومن لم يُبكِّتوه لم يَسُد، ومن لم يحتَمل ألم التعلم لم يذق لذة العلمً، ومن لم يكدح لم يفلح. وإذا خلوتَ من التعلُّم والتفكر فحركْ لسانك بذكر الله وبتسابيحه، وخاصة عند النوم، فيتشرَّبهَ لبك، ويتعجَّنَ في خَيالك، وتكلم به في منامك. وإذا حدث لك فرح وسرور ببعض أمور الدنيا فاذكر الموت وسرعة الزوال وأصناف المنَغصات. إذا أحزنك أمر فاسترجع، وإذا اعترتك غفلة فاستغفر. واجعل الموت نُصب عينك، والعلم والتقى زادك إلى الآخرة. وإذا أردت أن تعصي الله فاطلب مكانًا لا يراك فيه. واعلم أن الناس عيون الله على العبد يُريهم خَيره وإن أخفاه، وشرَّه وإن ستره، فباطنه مكشوف لله، والله يكشفه لعباده. فَعليك أن تجعل باطنك خيراً من ظاهرك، وسرَّك أصبح من علانيتك. ولا تتألم إذا أعرضت عنك الدنيا فلو عرضت لك لشغلتك عن كسب الفضائل. وقلما يتعمق في العلم ذو الثروة، إلا أن يكون شريف الهمة جدًا أو أن يثري بعد تحصيل العلم. وإني لا أقول إن الدنيا تُعرض عن طالب العلم بل هو الذي يُعرض عنها، لأن همَّته مصروفة إلى العلم فلا يبقى لَه التفات إلى الدنيا، والدنيا إنما تحصَل بحرص وفكرَ في وجوهها فإذا غفل عن أسبابها لم تأته. وأيضًا فإن طالب العلم تَشرُف نفسه عن الصنائع الرذلة، والمكاسب الدنيَّة، وعن أصناف التجارات، وعن التذلُّل لأرباب الدنيا والوقوف على أبوابهم، ولبعض إخواني بيت شعر:

(*) هكذا وردت في المرجع، ولعلها «اتهامك».

من جَـدَّ في طلب العُلوم أفـاتَه شـرفَ العلومِ دناءةُ التَّحـصِـيل

وجميع طرق مكاسب الدنيا تحتاج إلى فراغ لها وحذْق فيها، وصرف الزمان إليها. والمشتغل بالعلم لا يسعه شيء من ذلك، وإنما ينتظر أنَ تأتيه الدنيا بلا سبب، وتطلبه من غير أن يطلبها طلب مثلها، وهذا ظلم منه وعدوان. ولكن إذا تمكن الرجل في العلم وشُهر به، خُطب من كل جهة وعُرضَت عليه المناصب، وجاءته الدنيا صاغرة، وأخذها وماَء وجهه موفور، وعرضه ودينَه مصون. واعلم أن للعلم عقبة وعرفًا ينادي على صاحبه، ونوراً وضياء يُشرق عليه ويدل عليه كتاجر المسك لا يخفي مكانه، ولا تجهل بضاعته. وكمن يمشي بمشعلَ في ليلٍ مدلهمّ. والعالم مع هذا محبوب أينما كان وكيفما كان، لا يجد إلا من يميل إليه، ويُؤْثِر قربه ويأْنَس به، ويرتاح بمدناته. واعلم أن العلوم تغور ثم تفور في زمان بمنزلة النباتَ أو عيون المياه، وتنتقل من قوم إلى قوم ومن صُقع إلى صُقع.

٢) ترتيب المجلس

أ) ترتيب الجلوس في الحلقة

روي أبو بكر الدينوري (ت٥٣٥هـ/ ١١٤١م) لتلميذه في الفقه ابن الجوزي القصة التالية التي تعود إلى أيام دراسته عندما كان يدرس الفقه على أبي الخطاب الكَلْوَذَاني (ت٥١٠هـ/ ١١١٦م):

كنا نتفقه على شيخنا أبي الخطاب، فكنت في بدايتي أجلس في آخر الحلقة، والناس منها على مراتبهم، فجرى بيني وبين رجل كان يجلس قريبًا من الشيخ بيني وبينه رجلان أو ثلاثة؛ كلام. فلما كان اليوم الثاني جلست في مجلسي كعادتي في آخر الحلقة فجاء ذلك الرجل فجلس إلى جانبي؛ فقال له الشيخ: لم تركت مكانك؟ فقال: أنا مثل هذا فأجلس معه. فوالله ما مضى إلا قليل حتى تقدمت في الفقه وقويت معرفتي به وصرت أجلس إلى جانب الشيخ وبيني وبين ذلك الرجل رجلان[٤٠].

ويستنتج من هذه الفقرة أن الجلوس كان يُرَتَّب بحسب المستوى العلمي؛ فكلما ازدادت معرفة الطالب بموضوع الدرس قَرُبَ موضعه من الشيخ. وكذلك، فإن ترتيب الجلوس

كان يتغير تبعًا لتقدم الطالب أو تخلفه؛ فكان على الجالسين بالقرب من الشيخ أن يُخْلُوا أماكنهم للطلاب الأكثر تفوقًا. وكانت المنافسة حادة وتجري بلا هوادة، ومما يُبرز أهمية جلوس الطالب بالقرب من المدرِّس تلك العبارة التي كثيرًا ما نصادفها في التراجم والسير. «قَرَّبَة إليه»(٤١). ولقد كان هذا الدينوري نفسه هو الذي خلف مدرِّسه وجلس مكانه بعد وفاته(٤٢).

رأينا في القصة السابقة أن الطالب الذي كان يجلس إلى جوار الشيخ قد تخلى عن مكان الشرف من تلقاء نفسه. أما في القصة التالية فإن المدرِّس نفسه هو الذي قرَّب الطالب النجيب إليه؛ وقد وردت هذه القصة على لسان أبي سعد المتولي (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٦م) والذي أصبح بعد ذلك مدرِّسًا للفقه في المدرسة النِّظَاميَّة:

فحضرتُ مجلس أبي الحارث بن أبي الفضل السَّرخسي، وجلست في أخريات أصحابه، فتكلموا في مسألة فقلت واعترضت. فلما انتهيتُ فَي نوبتي أمرني أبو الحارث بالتقدُّم، فتقدمت، ولما عادت نوبتي استدناني وقرَّبني حتى جلستُ إلى جانبه، وقام بي وألحقني بأصحابه(٤٣).

كان المتولي يعتبر تجربته هذه مع السَّرَخْسي إحدى مناسبتين في حياته الدراسية كانتا مصدر سعادة بالغة بالنسبة له. أما المناسبةَ الأخرى فكانت تولِّيه التدريس في المدرسة النِّظَاميَّة مكان أبي إسحاق الشيرازي عندما وافاه الأجل. ولكن الطلبة أنكروا عليه تقلُّد نفس المَنصب الذي كان يشغله سلفه بدلاً من أن يتقلد منصبًا أدنى منه. وهكذا نجد أنه كانت هناك مراتب للمدرِّسين مثلما كانت للطلبة، يجب أن يتقيدوا بها، إذ إن بعض المدرِّسين أقل منزلة من غيرهم وليسوا جديرين بشَغْل نفس المناصب الرفيعة التي يشغلها غيرهم.

ومن الجدير بالملاحظة أيضًا أن المدرِّس كان يختار أصحابه من بين خيرة تلاميذه؛ فلم يكن التلميذ ليصبح صاحبًا للمدرِّس بمجرد انتهائه من دراسة مقرر الفقه.

ب) وظيفة الأصحاب

كان المدرِّس يختار أصحابه من بين تلاميذه في الصف النهائي. وبصفتهم أصحابه، فقد

كان من حقهم أن يجلسوا قريبًا منه، يليهم الطلبة الآخرون طبقًا لنظام أسبقية يعتمد على التقدم الفعلي لكل منهم في حقل دراسته. وعندما تُطرَح قضية للمناظرة، كانوا يناقشونها، ولا يتدخل المدرس إلا عندما تدعو الحاجة إلى إيضاح أو لمساعدتهم على إنهاء المناظرة.

روي محي الدين، قاضي مرند(*)، أنه عندما قدم إليها فخر الدين الرازي (ت٦٠٦هـ ١٢٠٩م) أقام بالمدرسة التي كان أبوه (محيى الدين) يدرِّس الفقه فيها. وبعد أن أتم الرازي دراسته الفقهية بدأ في دراسة علوم الفلسفة (العلوم الحكَمية) لنفسه، وتميز حتى لم يوجد في زمانه من يضاهيه. والتقى به محيى الدين مرة أخرى في همذان وهراة ودرس عليه. وقد وصف هذا الطالب من طلاب فخر الدين الرازي مجلس هذا الأخير على النحو التالي:

كان الرازي إذا جلس للتدريس يكون قريبًا منه جماعة من تلاميذه الكبار مثل زين الدين الكَشّي وقطب الدين المصري وشهاب الدين النيسابوري، ثم يليهم بقية التلاميذ وسائر الخلق على قدر مراتبهم، فكان من يتكلم في شيء من العلوم يباحثونه أولئك التلاميذ الكبار، فإن جرى بحث مشكل أو معنى غريب شاركهم الشيخ فيما هم فيه، وتكلم في ذلك المعنى بما يفوق الوصف(٤٤).

ج) الدعاء في المجلس

كان المجلس يبدأ بدعاء وينتهي بدعاء. وعندما كان المجلس يبدأ عقب إحدى الصلوات الخمس المكتوبة كان المدرِّس يبدأ الدرس بالدعاء. وكان من عادة أبي الحسن الخلَعي(**) (ت٤٩٢هـ/ ١٠٩٩م) أن يردد الدعاء التالي بعد الفراغ من درس الحديث، وقد رَوَي بسند عن السِّلَفي(***) وهو من أهل الحديث:

«اللهم ما مَنَنْتَ به فَتَمِّمه، وما أنعمتَ به فلا تَسلُبْه، وما سَتَرتَه فلا تَهتِكْه، وما عَلِمْتَه فَاغفِرْه»(٤٥).

(*) مدينة في أذربيجان. طبقات الأطباء، ص٤٦٢.

(**) أبو الحسن علي بن الحسين بن محمد القاضي، المعروف بالخِلَعِي، الموصلي الأصل، المصري الدار، الشافعي، صاحب «الخلَعيَّات». وفيات الأعيان، ج٣، ص٧.

(***) الحافظ أبو طاهر السِّلفي، وفيات الأعيان، ج٣، ص٧.

د) النظام اليومي في المدرسة الصالحيّة وغيرها

شرط كتاب وقف المدرسة الصالحية بالقدس أن يحضر المدرِّس الراتب مبكرًا إلى المدرسة حيث يجتمع جميع الطلاب له، ثم يبدأون جميعًا بتلاوة جزء من القرآن. ويَعقُب ذلك دعاء للواقف ولجميع المسلمين. وبعد هذا يبدأ المدرِّس مجلسه في فقه المذهب، يليه فقه الخلاف، وينتهي بأصول الفقه. وبعد هذه الفروع الثلاث من فروع علم الفقه، له أن يدرِّس ما يشاء من العلوم الإسلامية الأخرى. ثم يبدأ المعيدون، حيث يتولى كل منهم الإعادة للتلاميذ المخصصين له، وكان يمرِّنهم على الدروس التي تلقوها من المدرس في ذلك الصباح. ويرجع المعيدون بعد صلاة العصر لتدريب التلاميذ مرة أخرى. وكان المدرِّس يدرِّس كل يوم من أيام الأسبوع فيما عدا أيام العطلات المعتادة.

وكانت الصلوات الخمس تُؤدَّي جماعة ولا يتخلَّف عنها إلا من كان لديه عذر مشروع. وكان على الطلاب أن يقيموا في المدرسة، ولم يكن يُصرَّح لهم بقضاء الليل خارجها إلا إذا صراح لهم المدرِّس بذلك للأسباب المعتادة، أو إذا كان الطالب متزوجًا، وفي هذه الحالة كان يتعين عليه أن يحضر إلى المدرسة في الصباح والمساء (طرفي النهار). وكان من المتعيَّن على الطلاب أن يحضروا الإعادة الثانية مثلما كان عليهم حضور الإعادة الأولى.

وكان من مهمات المدرِّس الإشراف على الطلاب وتشجيع المجتهد منهم، وحَثُّ المُهمل على الدراسة، وإذا ظل الطالب على إهماله وتهاونه رغم نصيحة المدرِّس له جاز للمدرِّس أن يطرده، وبذلك يفقد المنحة الدراسية التي تُعَطي له. وكذلك الحال بالنسبة للطالب الذي يُتَّهم بسوء السلوك ما لم يُحسِّن من سلوكه. وكان للمدرِّس مهمتان: مهمة تدريس الفقه، ومهمة المتولِّي. ويتقاضي من ريع الوقف راتبًا على عمله الإداري وعلى تدريسه أيضًا. وكان له الحق في أن يتولى التدريس بنفسه أو يستخدم مدرِّسًا بديلاً يتولى التدريس نيابةً عنه(٤٦).

كان ذلك هو الحال في هذه المدرسة طبقًا لما نصَّ عليه كتاب وقفها. ولكن قد تختلف الأوضاع في المدارس الأخرى تبعًا لرغبات الواقف: فقد يكون النظام المُتَّبع في مدارس أخرى أن يجري تدريس الطلبة واحدًا بعد الآخر بحيث يترك كل طالب المجلس بعد أن

ينتهي الوقت المخصَّص له، بدلاً من أن يبقوا جميعًا في المجلس. وقد تنجم بعض الصعوبات عن هذا الوضع في بعض الأحيان خاصة إذا كان عدد الطلبة كبيرًا (والطلبة جماعة متعددة) ويجري تعليم كل فرد منهم على حدة، وفي هذه الحالة تنشأ مسألة الأسبقية، وتُطَبَّق قاعدة الأسبقية لمن يصل أولاً، وتنشأ عن ذلك صفوف طويلة من المنتظرين، تتجمع قبل الوقت المحدد للتدريس[٤٧]. وكذلك درج المعيدون على اتباع طريقة تعليم الطلبة واحدًا بعد الآخر بحيث يبدأون بالطلاب المتقدمين على أساس قاعدة «الأسبق فى الحضور هو الأولى بالخدمة». كانت المشكلة تنشأ عندما يضطر أرباب الوقف المقيمون في المدرسة إلى التنافس على حضور الدرس عندما تزداد أعداد الطلاب بإضافة الطلاب غير المقيمين، وقد صدرت فتوى لعلاج هذا الوضع بأن أعطت المقيمين الأسبقية على غير المقيمين الذين يفيدون قاعدة الأسبقية في الحضور بعد أن ينتهي الطلبة المقيمون من دروس الإعادة[٤٨].

وقد يحدث عند تدريس الحديث أن يعقد أكثر من مدرِّس واحد حلقة تدريس، على نحو ما كان يحدث في النصف الأول من القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي في الحلقة التي كان يحضرها ابن الجوزي[٤٩]، وكان يتولى التدريس فيها ثلاثة من مدرِّسي الحديث: أبو منصور الجَوَاليقي (ت٥٤٠هـ/ ١١٤٥م) العالم النحوي الذي كان يدرس في المدرسة النِّظَامِيَّة، وأبو الفَضل بن ناصر (ت٥٥٠هـ/ ١١٥٥م)، وسعد الخير الأندلسي (ت٥٤١هـ/ ١١٤٦م). وكانت الحلقة تعقد في دار الجواليقي والكتاب الذي يُدرَّس فيها هو كتاب أبي عبيد (ت٢٢٣هـ/ ٨٣٧م) وعنوانه «غريب الحديث» وهو عبارة عن مجموعة الأحاديث التي يندر ورودها[*].

٣) أيام التدريس والعطلات

لا يبدو أنه كانت هناك قاعدة ثابتة وغير قابلة للتغيير فيما يتعلق بالعطلات. ففي بعض المدارس كانت تتوقف الدراسة ثلاثة أيام في الأسبوع كما يتضح من فتوى صدرت بشأن

(*) غريب الحديث الذي هو موضوع هذا الكتاب عبارة «عما يقع في الحديث من كلمات غامضة بعيدة عن الفهم لقلة استعمالاتها» وليس كما ذكره المؤلف. انظر: محمد محمد أبو زهو، الحديث والمحدِّثون، الطبعة الأولى، مصر، مطبعة مصر، ١٣٧٨هـ/ ١٩٥٨م، ص٤٧٤. (المراجعان).

مدرسة لتدريس الفقه كان يسجل فيها حضور الطلبة ولم يرد في كتاب الوقف اشتراطات بشأن هذه المسألة وكان السؤال الذي طرح على المفتي يتعلق بغياب الطالب يوم الإثنين، فهل يجوز اعتباره متغيبًا أيام الخميس والجمعة والسبت وقد أجاب الفقيه الفرْكَاح(*) على هذين السؤالين بالنفي وذلك لمصلحة الطالب(٥٠). ومن هذا يتضح أن أيام الثَلاثاء والجمعة والسبت كانت تتوقف فيها الدراسة. وأُثر عن كمال الدين بن الزَّمْلكاني (ت٧٢٧هـ/ ١٣٢٧م) أنه كان يدرِّس كل يوم من أيام الأَسبوع «حتى أيام الجمعة الثلاثاء»، وأنه كان يدرِّس بعد عطلة عيد الأضحى بثلاثة أيام، وأنه «ظل يدرِّس أيام الثلاثاء، وهو أمر غريب لم نعهده من قبل ولم يعترض عليه أحد»(٥١)، ويلاحظ هنا أن أيام الثلاثاء والجمعة لم تكن من أيام الدراسة. وفضلاً عن ذلك فإن كتاب الوقف لم يتضمن أية شروط في هذا الخصوص، أن المسألة كانت تسير حسب العرف، ولذلك كان من حق المدرِّس أن يفعل ما يشاء دون أن يُخلَّ بشروط الوقف، ومثال ذلك أن المُعمَّري الذي عاش في القرن الرابع الهجري/ العاشرَ الميلادي كان «يلقي دروسه» أيام الأربعاء فقط(٥٢).

وإلى جانب أيام الثلاثاء والجمعة كانت هناك عطلة مدرسية مدتها شهر كامل. كان ذلك الشهر على الأرجح هو شهر رمضان. والفتوى التالية تتعلق بمتفقِّه (طالب يدرس الفقه) مقيم في المدرسة تغيَّب أثناء العطلة، فهل يُحرَم من جامكيته؟ وقد ذهبت الفتوى إلى أنه إذا كان قد تغيَّب أثناء العطلة (شهر البطالة) فقط، فإن له الحق في الجامكية التي تُعطَى للطالب الذي بقي في المدرسة؛ لأنه في فترة العطلة لا يوجد فرق بين الطالب الذي يبقى في المدرسة وزميله الذي يغادرها طيلة هذا الشهر(٥٣). وقد حددت فتوى أخرى ثلاثة أشهر باعتبارها فترة العطلة المعتادة وهي: رجب وشعبان (البطالة المتعارفة في رجب وشعبان ورمضان)(٥٤). وتعرضت فتوى ثالثة لحالة لم يشترط فيها (واقف) المدرسة أيامًا تتوقف فيها الدراسة، فهل يجوز للمتولِّي أن يحسم جامكية أرباب الوقف عن هذه الأيام؟ وهل يجوز للواقف أن يشترط أيامًا أخرى للبطالة؟ وكان الجواب: أنه ليس للمتولِّي أن

(*) الفرْكَاح (ت٦٩٠هـ/ ١٢٩١م): عبد الرحمن بن إبراهيم بن سباع الفزاري البدري، أبو محمد، تاج الدين الفَركَاح: مؤرخ، من علماء الشافعية. قال ابن شاكر: بلغ رتبة الاجتهاد. مصري الأصل، دمشقي الإقامة والشهرة والوفاة. له مؤلفات عديدة. الأعلام للزركلي، ج٤، ص٦٤.

يحسم من جامكية الذين يتغيبون أيام العطلات المتعارف عليها، كما أنه ليس له أن يشترط أيامًا أخرى خلاف الأيام المتعارف عليها للبطالة، لأن العرف والمألوف هو الذي يُتَّبع(٥٥).

وأثير سؤال عن طالب مقيم تغيَّب ليلة أو ليلتين أو يوم الجمعة لعذر قهري مع أنه يقيم في المدرسة إقامة دائمة، إذ إنه يسكن فيها وتوجد بها أمتعته الشخصية، فهل يعتبر طالبًا مقيمًا رغم تغيبه إذا كان كتاب الوقف يشترط الإقامة في المدرسة؟ وكان الجواب: أن مثل هذا الغياب لا يُخِلُّ بشرط كتاب الوقف بخصوص الإقامة والسُّكْنى. وقد أقر هذا الرأي فقيه آخر(٥٦). ومَن هذا يظهر أن العرف السائد في الفترات المشار إليها على الأقل -وإن كان من المحتمل أنه ظل شائعًا لعدة قرون- هو أن تتوقف الدراسة يومين من أيام الأسبوع هما يوما الثلاثاء والخميس.

ولم يكن الطلبة يتلقون دروسًا أيام الثلاثاء والجمع على عهد طَاشْكُبْري زَادَهْ(*) في القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي، وقد أضاف طَاشْكُبْري زَادَهْ إلى هذين اليومين يومًا من عنده هو يوم الاثنين لأنه -كما قيل في بيان السبب- كان يدرِّس مستقلاً مؤلفات التفتازاني (ت٧٩٢هـ/ ١٣٩٠م)(٥٧).

وكانت أيام الجُمَعْ إضافة إلى كونها أيام عطلة، تُخصَّصُ بصفة عامة للمناظرات والوعظ والافتاء. فكان الشافعي يُخصِّصُ يوم الجمعة للفتوى(٥٨)، وكذلك فعل الفقهاء من بعده ويبدو أن يوم الراحة الإسلامي كان اليوم المفضل لعقد المناظرات حول جميع مسائل العلوم الدينية. وقد اعتاد أبو يعلى ابن الفراء حضور مجالس المناظرة التي كانت تُعقَد يوم الجمعة (وكان يحضر مجالس النظر في الجمعة). وكانت لأبي الحسن بن الزَّاغُوني (ت٥٢٧هـ/ ١١٣٢م) حلقة في جامع المنصور يعقد فيها المناظرات يوم الجمعة قبل صلاة الجمعة (يناظر فيها يوم الجمعة قبل الصلاة)، ويلقي المواعظ بعدها (ثم يعظ فيها بعد الصلاة)، وكان يفعل ذات الشيء في أيام السبت(٥٩). كما كان من عادة الشريف أبي

(*) أحمد بن مصطفى بن خليل، أبو الخير، عصام الدين طاشكبري زاده: مؤرخ. تركي الأصل، مستعرب. ولد وفي بروسة، ونشأ في أنقرة، وتأدَّب وتفقَّه، وتنقَّل في البلاد التركية مدرِّسًا للفقه والحديث وعلوم عربية. وولِّي القضاء بالقسطنطينية. له كتاب «الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية». و«نوادر الأخبار في مناقب الأخيار» معجم تراجم. وله نظم. الأعلام للزركلي، ج١، ص٢٤١.

جعفر عقد المناظرات يوم الاثنين، وكان يحضرها فقهاء المذاهب الأخرى بالإضافة إلى فقهاء مذهبه الحنبلي(٦٠).

٤) سنوات الدراسة الطويلة

كانت الدراسة تستمر سنوات عديدة. وفيما عدا السنوات الأربع لدراسة مقرر الفقه الأساسي في المرحلة الأولى، لم تكن هناك فترات زمنية محددة لأي حقل من حقول الدراسة. وكانت المدة اللازمة للحصول على إجازة التدريس تختلف اختلافًا كبيرًا من طالب لآخر. وفيما يلي بعض الأمثلة:

- كان ابن وهب (ت١٩٧هـ/ ٨١٣م) من العلماء البارزين في عصره، وكان من أصحاب مالك بن أنس ولازمه عشرين عامًا. وقد انضم إليه سنة ١٤٨هـ/ ٧٦٥هـ/ ٧٦٥م وظل معه ضمن أصحابه إلى أن تُوفِّي مالك (في عام ١٧٩هـ/ ٧٩٥م)(٦١).

- كان النحوي على بن عيسى الربَّعي(*) (ت١٠١٤١٠هـ/ ١٠١٩م)(٦٢) مؤلف كتاب «شرح كتاب الإيضاح» لأبي على الفارسي، والذي نال كثيرًا من الاستحسان، قد درس أولاً على النحوي السيِّرافي(**) في بغداد قبل أن يذهب إلى شيراز حيث درس على أبي على الفارسي مدة عشرين عامًا قبل أن يعود إلى بغداد.

(*) أبو العلاء صاعد بن الحسن بن عيسى، الربَّعي، البغدادي، اللغوي. صاحب كتاب «الفصوص». روى بالمشرق عن أبي سعيد السيرافي وأبي علي الفَارسي وأبي سليمان الخطابي، وأصله من بلاد الموصل. ودخل بغداد وكان عالمًا باللغة والأدب والأخبار، سريع الجواب، حسن الشعر، وكان يتهم بالكذب في نقله، فلهذا رفض الناس كتابه. رحل إلى الأندلس في أيام هشام بن الحكم وولاية المنصور بن أبي عامر. ولما ظهر للمنصور كذبه في النقل وعدم تثبته، رمى كتاب الفصوص في النهر، لأنه قيل له: جميع ما فيه لا صحة له، فعمل فيه بعض شعراء عصره

قد غاص في البحر كتاب الفصوص ... وهكذا كل ثقيل يغوص

فلما سمع صاعد هذا البيت أنشد:

عاد إلى عنصره، إنما ... يخرج من قعر البحور الفصوص

توفى في ٤١٧هـ بصقلية. وفيات الأعيان، ج٢، ص ص١٨١- ١٨٢.

(**) السيرافي (٢٨٤- ٣٦٨هـ/ ٨٩٧- ٩٧٩م): الحسن بن عبد الله بن المرزبان السيرافي، أبو سعيد الأموي، عالم بالأدب. أصله من سيراف (من بلاد فارس) تفقه في عمان، وسكن بغداد، فتولى نيابة القضاء، وتوفى فيها. وكان معتزليًا، متعففًا، لا يأكل إلا من كسب يده، ينسخ الكتب بالأجرة ويعيش منها. له «الإقناع» في النحو، أكمله بعده ابنه يوسف، ومؤلفات أخرى، الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢١٠.

- كان الشريف أبو جعفر، ابن عم الخليفة العباسي القائم بأمر الله، قد درس الفقه على القاضي أبي يعلى من عام ٤٢٨ حتى عام ٤٥١هـ، وأصبح خلالها معيدًا له مع استمراره في التلمذة صاحبًا له ثلاثة وعشرين عامًا(٦٣).

- درس ابن عقيل الفقه على القاضي أبي يعلى من سنة ٤٤٧هـ وظل يحضر دروسه ومجالسه وأصبح واحدًا من أصحابه إلى أن مات القاضي في عام ٤٥٨هـ. كما درس المناظرة على عدة مدرِّسين خاصة أبي الطيب الطبري وأبي إسحاق الشيرازي. وقد اعتزل الطبري تدريس الفقه والمناظرة في عام ٤٣٠هـ وطلب من الشيرازي أن يأخذ مكانه. وظل ابن عقيل صاحبًا للطبري إلى أن توفي الأخير في عام ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م، ثم أصبح صاحبًا للشيرازي إلى أن توفي الأخير أيضًا في عام ٤٧٦هـ/ ١٠٨٣م(٦٤).

- درس سهل بن أحمد الأرْغَيَاني (ت٤٩٠هـ/ ١٠٩٦م) الفقه أول الأمر في مرو، ثم رحل إلى مَرْو الرُّوْذ ودرس فيها علَى القاضي أبي علي الحسين بن محمد (ت٤٦٢هـ/ ١٠٧٠م) إلى أن أتم مقرره الدراسي وتخرج في الفقه. ثم رحل إلى طوس ودرس علم الكلام على شهفور الإسفراييني (ت٤٧١هـ/ ١٠٧٩م). ودرس دراساته العالية التخصصية على إمام الحرمين الإمام الجويني (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م). وبعد ذلك قصد مكة المكرمة لأداء فريضة الحج ودرس الحديث على مشايخ العراق والحجاز والجبل، ولدى عودته من مكة المكرمة زار شيخًا صوفيًا نصحه بأن يهجر دراسة المناظرات ودراسة الخلاف ففعل ذلك. كما تخلى عن وظيفة القضاء، وعَزَفَ عن المشاركة في الشؤون الدنيوية، وبنى من ماله الخاص خَانْقَاه في النصيبية لفقهاء الصوفية(٦٥).

وكما أنه لم يكن لديهم وقت محدد لصحبة الطالب لشيخه، كذلك لم تكن هناك فيما يبدو سن معينة يبدأ فيها الطالب دراسته فيما بعد المرحلة الابتدائية. ويُروَى عن النحوي الكوفي ثعلب أنه قال: إنه بدأ في دراسة العربية وفقه اللغة في سنة ٢١٦هـ/ ٨٣١م، أي عندما كان في سن السادسة عشرة، وعندما بلغ الثامنة عشرة انتقل لدراسة «الحدود» (أي التعاريف) للنحوي الفرَّاء. وأُثر عنه أنه قال: وعندما بلغت سن الخامسة والعشرين لم تكن هناك مسألة واحدة في الفرَّاء لم أبرع فيها(٦٦).

كما روي عنه في موضع آخر أنه قال: إنه ولد في عام ٢٠٠هـ/ ٨٠٦م وأن ذلك كان في السنة الثانية من خلافة المأمون(٦٧).

أما المحدِّث والفقيه أبو بكر الخطيب، الذي كتب تراجم المحدثين في بغداد حتى سنة وفاته في ٤٦٣هـ/ ١٠٧١م، فقد شجعه أبوه على تركيز دراسته على الحديث وهو في سن مبكرة لم تتجاوز الحادية عشرة، وعندما بلغ العشرين من عمره بدأ في تدريس الحديث(٦٨).

وبدأ أبو الطيب الطبري دراسته الفقهية في سن الرابعة عشرة، ويقال إنه لم يتخلَّف يومًا واحدًا عن دراسة الفقه إلى أن مات وهو في سن الثانية بعد المائة في عام ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨(٦٩).

وكان أحد أساتذة ابن الجوزي، وهو أبو عبد الله السِّجْزي الهَرَاوي (ت٥٥٣هـ/ ١١٥٨م)، ما يزال في سن الصبا عندما حمله أبوه على دراسة الحَديث؛ فكان يحمله على كتفه من هَرَاة إلى بوسنج (وهي مسافة يقطعها في يوم)(٧٠) لكي يحفظ الكتب الجامعة للحديث وبخاصة صحيح البخاري (ت٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) والذي أصبح فيما بعد راوية له(٧١).

وقد دَرَس البعض لفترات طويلة على عدد من المدرِّسين؛ فدرس ابن البَنَّاء الفقه على أبي طاهر بن الغباري (ت٤٣٢هـ/ ١٠٤١م)، وأبي علي بن أبي موسى (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م)، والأخوين أبي الفضل (ت٤١٠هـ/ ١٠١٩م)، وأبي الفرج التميمي (ت٤٢٥هـ/ ١٠٣٤م)، كما دَرَسه على أبي يعلى الذي كتب تحت إشرافه التعليقة على فقه المذهب والخلاف. وقد دَرَس الفقه في قصر الخلافة في حياة أبي يعلى وبعد وفاته في عام ٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م(٧٢).

وبدأ الفقيه الشافعي أبو إسحاق الشيرازي دراسته للفقه وهو في سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة عام ٤١٠هـ/ ١٠١٩م(٧٣)، وبعد أن بدأ هذه الدراسات في فارس والبصرة قدمَ إلى بغداد ودرس فيها على أبي علي الطبري. وبدأ في معاونة الطبري معيدًا له في عام ٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م، ثم خلفه مدرِّسًا للفقه في مسجده. وفي عام ٤٥٩هـ/ ١٠٦٧م بدأ في

التدريس في المدرسة النِّظَامِيَّة وهو أول مدرِّس لها عَيَّنه مؤسِّسُها نظَام المُلْك. ويقال إنه درَّس الفقه مدة تزيد علىَ الثلاثين عامًا، أي من قبل عام ٤٤٦هـ/ ١٠٥٤م، وإنه ظل يشتغل بالإفتاء ما يقارب الخمسين عامًا، أي من حوالي سنة ٤٢٦هـ/ ١٠٥٣م(٧٤).

وترك ابن أخي العزيز(*) موطنه أصفهان عام ٥٣٩هـ/ ١١٤٤م وهو في سن العشرين بعد أن أتم دراسته للعلوم الفقهية لكي يدرس الفقه في النِّظَامِيَّة، وقد التحق بتلك المدرسة صاحبًا لمدرسها ابن الرَّزَّاز (ت٥٧٢هـ/ ١١٧٧م)(٧٥).

وقد وردت إشارات في التراجم بخصوص طول المدة المطلوبة لدراسة المقرر الأساسي للفقه. فيقول أبو علي الفارقي إن الشيرازي كان يُدرِّس مقرر الفقه في أربع سنوات(٧٦).

أما عبد الغافر الفارسي مؤلف كتاب «السياق لتاريخ نيسابور» فقد درس على اثنين من أخواله وذلك ضمن من درس عليهم، فدرس على أحدهما «الربع الأول من الفقه مذهبًا وخلافًا». كما درس بعضًا من طريقة فقه الخلاف للحسين المروروذي علي عبد الرزاق المنيع، ثم انتقل لخدمة إمام الحرمين الإمام الجويني أربع سنوات كتب خلالها التعليقة على فقه المذهب والخلاف(٧٧).

وهناك أمثلة أخرى في التراجم التي جاء فيها أن المترجم درس الربع الأول من الفقه، أي أن المنهج الكامل للمقرر الأساسي كان يقسم إلى أربعة أقسام تدرس على مدى أربع سنوات. وفي حالة عبد الغافر الفارسي فإنه أعاد «الربع الأول من الفقه» علي إمام الحرمين الذي درس معه المنهج بأكمله.

●●●

(*) هو «العماد الكاتب» محمد بن محمد بن حامد، وهو ابن محمد بن عبد الله بن علي بن محمود بن هبة الله بن آله، وهو العُقَاب بالعجمي عماد الدين أبو عبد الله بن صفي الدين أبي الفرج ابن نفيس الدين أبي الرجاء الكاتب الأصفهاني المعروف بابن أخي العزيز. الوافي بالوفيات، ج١، ص١٣٢.

ثالثا: طريقة التعلم

١) التذكر ووسائله

أ) الاستظهار

كانت تقوية الذاكرة أحد المعالم الثابتة للتعليم الإسلامي في العصر الوسيط. وما أكثر الأخبار التي تُرَوى عمَّن كانوا يملكون قدرة خارقة على التذكر، والذين كانوا يوصفون في كتب التراجم بأنهم «بحور في العلم» و«أوعية للمعرفة». وقد رُوي عن الزهري قوله: أدركت أربعة بحور، ذكر من بينهم عبيد الله الهُذَلي(*) (ت١٠٢هـ/ ٧٢١م) أحد الفقهاء السبعة الأوائل، وقال: سمعت من العلم شيئًا كثيرًا، فظننتُ أني قد اكتفيت، حتى لقيت عبيد الله، فإذا كأني ليس في يدي شيء[٧٨].

وكان عند هارون الرشيد عالمان في الرَّي هما الشيباني الفقيه الحنفي، والكسَائي النحوي. وعندما توفيا في عام ١٨٩هـ/ ٨٠٥م قال الخليفة فيما يُروَى عنه: لقدَ دفنت الفقه واللغة العربية في الرَّي[٧٩].

وكانت عادةُ ذكر أسماء العلماء الكبار والذين جاءوا من بعدهم تمثِّل طريقة لحصر من كانوا أوعية للعلوم ومن أعقبوهم. ومن أمثلة ذلك تلك القائمة الطويلة من بحور العلم التي أوردها على بن المَديني(**) لعلماء البصرة والكوفة والحجاز والشام بدءًا بيحيى بن أبي كثير (ت١٢٩هـ/ ٧٤٧م) وانتهاءً يحيى بن معين (ت٢٣٣هـ/ ٨٤٨م)[٨٠]. وكان الواحد منهم يرتحل لكي يحصِّل العلم بملازمة الرجال الذين ملكوا ناصيته مثلما فعل الليثي(***)

(*) عبد الله الهذلي، أحد الفقهاء السبعة بالمدينة. وهو ولد ابن أخي عبد الله بن مسعود الصحابي رضي الله عنه، وهو من أعلام التابعين. وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٠٠.

(**) ابن المديني (ت٢٣٤هـ/ ٨٤٩م)، علي بن عبد الله بن جعفر السعدي بالولاء، المديني، البصري، أبو الحسن: محدث مؤرخ، وكان حافظ عصره له نحو مئتي مصنف. وكان أعلم من الإمام أحمد باختلاف الحديث. ولد بالبصرة، ومات بسامراء. الأعلام للزركلي، ج٥، ص١١٨.

(***) يحيى بن يحيى بن أبي عيسى كثير بن وسلاس الليثي بالولاء، أبو محمد: عالم الأندلس في عصره، بربري الأصل، من طنجة. قرأ بقرطبة، ورحل إلى المشرق شابًا، فسمع الموطأ من الإمام مالك وأخذ عن علماء مكة ومصر. وعاد إلى الأندلس فنشر فيها مذهب مالك. اشتهر بالعقل، قال الإمام مالك: هذا عاقل أهل الأندلس. توفي بقرطبة. الأعلام للزركلي، ج٩، ص ص٢٢٣- ٢٢٤.

(ت٢٣٤هـ/ ٨٤٩م) الذي نشر فقه المذهب المالكي في الأندلس؛ فقد رحل وهو في الثامنة والعشرين من عمره إلى المشرق لكي يجمع علومه من علماء عصره الكبار. وكان ابن القِرِّيَّة(*) (ت٨٤هـ/ ٧٠٤م) يُعدُّ من أعظم الخطباء المعروفين بفصاحة لغتهم العربية، والتي تعلمها كليةً بالحفظ عن ظهر قلب عن طريق التعليم الشفهي، لأنه لم يكن يعرف القراءة أو الكتابة، بل كان أميًا بالمعنى الحقيقي لهذا اللفظ(٨٢).

أما من فقدوا نعمة البصر فلم يكن أمامهم خيار سوى الحفظ عن ظهر قلب، كما هو حال أبي الحسن التميمي (٣٠٦هـ/ ٩١٨م)(٨٣) الفقيه الذي درس الفقه الشافعي على أصحاب الأشعري والجيل الذي أتى بعدهم مباشرة. وهو الذي دافع عن دراسة الفقه التي كانت في ذلك الحين طريقةً جديدةً تتجاوز أسلوب الذاكرة الحافظة والذي ارتبط بحفظ الحديث الشريف، إلى أسلوب التحليل والفهم (الفقه معناه الأصلي الفهم). وقد ألَّف البيتين التاليين دفاعًا عن هذه الطريقة الجديدة (طريقة التفقُّه)، وهما ينطويان على مغزى خاص لأنه كان هو نفسه أعمى:

أبى التَفَقُّهَ قومٌ لا عقولَ لهم ... وما علَيْنا إذا أبَوه من ضَرَرِ

ما ضرَّ شمسَ الضحى والشمسُ طالعةً ... أن لا يرى ضَوْءَها مَن ليس ذَا بَصَرِ(٨٤).

ويُروَى عن أبي عمرو ابن العلاء(**) (ت١٥١ أو ١٥٩هـ/ ٧٦٨ أو ٧٧٦م) -وهو أحد القراء السبعة الذين تعتمد قراءاتهم المختلفة للقرآن الكريم- أنه قال: إنه يعرف من النحو أكثر مما يعرفه الأعْمَش (ت١٤٨هـ/ ٧٦٥م) وإنه إذا دوَّن علمه في الأوراق لَنَاءَ بحملها الأعمش(٨٥). كما ربح الشاعر المتنبي في شبابه كتابًا للأصْمَعي (ت٢١٦هـ/ ٨٣١م) يقع في ثلاثين ورقة زاعمًا أنه يستطيع أن يستظهر محتوياته بعد أن يقرأه مرة واحدة، ثم مضى

(*) ابن القرية، أيوب بن زيد بن قيس بن زرارة الهلالي: أحد بلغاء الدهر. خطيب يضرب به المثل: يقال «أبلغ من ابن القرية» والقرية أمه كان أعرابيًا أميًا. الأعلام للزركلي، ج١، ص٣٨١.

(**) زبان بن عمار التميمي المازني البصري، أبو عمرو، ويلقب أبوه بالعلاء: من أئمة اللغة والأدب، وأحد القُرَّاء السبعة. ولد بمكة، ونشأ بالبصرة. ومات بالكوفة. قال أبو عبيدة: كان أعلم الناس بالأدب والعربية والقرآن والشعر. له أخبار وكلمات مأثورة. الأعلام للزركلي، ج٣، ص٧٢.

يثبت هذا الزعم[٨٩]. أما المُعافَى بن زكريا(*) (ت٣٩٠هـ/ ١٠٠٠م)، وهو فقيه من أتباع مذهب ابن جرير الطبري، فقد أثبت قدرته على مناقشة محتويات أي كتاب بتناوله بطريقة عشوائية من على وقوف مكتبة أحد الأثرياء[٨٧]. وذكر كثيرون أن أبا بكر بن الأنباري (ت٣٢٨هـ/ ٩٤٠م) لم يكن يملي مطلقًا من كتاب أو من دفتر وإنما كان يملي دائمًا من حفظه[٨٨]. ويقال إن بديع الزمان الهَمَذاني(**) (ت٣٩٨هـ/ ١٠٠٧م) كان في مقدوره أن يعيد قصيدة يزيد عدد أبياتها على الخمسين بيتًا من أولها إلى آخرها بعد أن يسمعها مرة واحدة. كما كان في وسعه أن يقرأ أربع أو خمس صفحات من كتاب لم يسبق له أن اطلع عليه ثم يُسَمِّعها حرفيًا من الذاكرة[٨٩].

ويُروَى عن الغزالي، العلاَّمة المشهور، أنه سُرِقَت كتبه أثناء سفره، وعندما نادى على السارق لكي يأخذ كل ما يملك ويدع كتبه، ردَّ عليه السارق بجواب ظل يتردد في سمعه فترة طويلة بعد تلك الحادثة، إذ قال له: كيف تزعم أنك تعرف ما فيها إذا كنا سنحرمك مما فيها من علم باستيلائنا عليها؟ ويقال إن الغزالي فسر تلك الحادثة من أنها إنذار له من الله. وما أن وصل إلى بلدته طوس حتى عكف لمدة ثلاث سنوات على استظهار المذكرات التي جمعها كي لا يخشى بعد ذلك ضياع كتبه[٩٠]. وقد أظهر علماء الحديث الكبار قدرات خارقة على التذكر من أمثال البخاري ومسلم وأحمد بن حنبل وغيرهم، فكانت الأحاديث التي يحفظونها عن ظهر قلب بأسانيدها من الرواة تبلغ فيما يقال مئات الآلاف.

ويقال إن بعض الفقهاء كانوا يحفظون عن ظهر قلب مبادئ مذهب فقهي معين، ومنهم

(*) المُعافى بن زكريا بن يحيى الجريري النهرواني، أبو الفرج بن طرار: قاض، من الأدباء الفقهاء، له شعر حسن. مولده ووفاته بالنهروان (في العراق) ولي القضاء ببغداد، نيابة. وقيل له الجريري لأنه كان على مذهب «ابن جرير» الطبري. له تصانيف ممتعة في الأدب وغيره، منها «تفسير» في ستة مجلدات، لعله «البيان الموجز عن علوم القرآن المعجز». الأعلام للزركلي، ج٨، ص١٦٩.

(**) أحمد بن الحسين بن يحيى الهمذاني، أبو الفضل: أحد أئمة الكُتَّاب. له «مقامات» أخذ الحريري أسلوب مقاماته عنها. كان قوي الحافظة يضرب المثل بحفظه. ويذكر أن أكثر «مقاماته» ارتجال، وأنه كان ربما يكتب الكتاب مبتدئًا بآخر سطوره ثم هلم جرًا إلى السطر الأول فيخرجه ولا عيب فيه. الأعلام للزركلي، ج١، ص١١٢.

على سبيل المثال أبو المحاسن الرُّويَاني(*) (ت٥٠٢هـ/ ١١٠٨م) والذي قال: «إذا أتت النيران على مؤلفات الشافعي لأمْلَيْتُها من حفظي»[٩١].

وكان من المعروف عن أبي حنيفة الابن (ت٥١٢هـ/ ١١١٨م)، البخاري الأصل، أنه كان مرجعًا صادقًا للأحاديث، وإذا جاءه دارس للفقه لبحث مسألة ما فإنه كان في مقدوره أن يستشهد بالأحاديث لتأييد أي مسألة من المسائل الفقهية دون الرجوع إلى أي كتاب مهما كان، وإذا صادفت الفقهاءَ أيةُ صعوبة في الحديث فإنهم كانوا يرجعون إليه أيضًا ويبدون آراءهم على ما يقوله لهم. وقد رُوِيَت الأحاديث الصحيحة الإسناد شفهيًا عن طريقه هو وحده في عصره، فقد كانت قوة حافظته وقدرته على التذكر شيئًا خارقًا بالفعل[٩٢]. وكان ابن التَّبَّان (ت٥٤٤هـ/ ١١٥٠م من المتفقِّهين من تلاميذ ابن عقيل، وكان من عادته أن يعقد المناظرات ويصدر الفتاوي ويدرِّس الفقه وكل ذلك من الذاكرة برغم أنه كان أميًا[٩٣]. أما الفقيه ابن المَنِّي (٥٨٣هـ/ ١١٨٧م) فقد أُصيب بالعمى وهو في الأربعين من عمره، كما كان ثقيل السمع. ومع ذلك فقد كان يعلِّم الفقه للطلبة المتقدمين من الذاكرة[٩٤]. أما الظاهر (ت٥٩٨هـ/ ١٢٠٢م) فقد حفظ كتابًا كاملاً في كل حقل من حقول المعرفة التالية: تفسير القرآن، الفقه الشافعي، الفقه الحنفي، الحديث، الكلام، المعاجم، و«كان يُسمِّعها بسهولة كما يُسمِّع قارئ القرآن سورة الفاتحة»[٩٥]. ويقول الذهبي (ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م) عن ابن تيمية الشهير: «ما رأيت أسرع انتزاعًا للآيات الدالة على المسألة التي يريدها منه، ولا أشد استحضارًا للمتون وعَزْوها منه، كأن السُّنَّة نُصْبَ عينيه وعلى طرف لسانه»[٩٦]. وكان في استطاعة بدر الدين ابن الشَّريشي (ت٧٧٠هـ/ ١٣٦٨م) أن يستحضر كتاب «الفائق» في غريب الحديث(**) للزمخشري (ت٥٣٨هـ/ ١١٤٤م)[٩٧]. وقيل عن الفقيه المالكي الهاروني (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٥م) إنه كان بارعًا في معرفة فقه مذهبه وكان بوسعه أن يتذكر قدرًا هائلاً من المعلومات[٩٨]، كما رُوِي عن

(*) عبد الواحد بن إسماعيل بن أحمد، أبو المحاسن، فخر الإسلام الرُّويَاني: فقيه شافعي، من أهل رويان (نواحي طبرستان) رحل إلى بخارى وغزنة ونيسابور. وبَنَي بآمل طبرستانَ مدرسة. بلغ من تمكنه في الفقه أن قال: لو احترقتي كتب الشافعي لأمليتها من حفظي. الأعلام للزركلي، ج٤، ص٣٢٤.

(**) «الفائق في تفسير الحديث»، كما جاء في وفيات الأعيان، ج٤، ص٥٤.

شهاب الدين الفقاعي (ت٨٠٩هـ/ ١٤٠٦م) أنه كان يستطيع أن يستحضر غيبًا كتابات البُوَيْطي، ذلك الفقيه المشهور من أصحاب الشافعي، وأنه كان يجيد ذلك إجادة تامة فأصبح يلقب بالبُوَيْطي[٩٩].

وفي المقابل، كان مما يلفت النظر أن يوجد فقيه لا يتمتع بذاكرة قوية، فيقول مترجم حياة الغزنوي (ت٥٥١هـ/ ١١٥٦م): «كان مَحْفُوظُه قليلاً فكان يردِّد ما يحفظه»[١٠٠]. كما انتقد السبكي المدرِّسين الذين يردِّدون حصيلتهم القليلة من المواد التي حفظوها[١٠١].

وقد اجتهد بعض الطلبة اجتهادًا كبيرًا، ووصلوا إلى مرحلة الدراسة العالية، ثم توقفوا. ومن هؤلاء أبو حفص عمر بن هدبه (ت٥٧١هـ/ ١١٧٥م) الذي درس الفقه في شبابه على الكَلْوَذَاني، تركه وهو يدرس دراسته العالية واشتغل بالتجارة وأصبح سمسارًا في خان الخليفة. وقال عنه مُترجم حياته ابن النجَّار إنه «لم يكن يفهم شيئًا»[١٠٢].

وتوضح الأبيات التالية الأهمية الكبرى التي كانت تُعلَّق على قوة الحفظ، وهي تُنْسَب إلى ابن النجَّار (ت٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م):

إذا لم تكن حافظًا واعِيًا ... فَجَمْعُك للكُتْب لا يَنْفَعُ
أتنْطِقُ بالجَهل في مجلسٍ ... وعلْمُكَ في البَيْت مُسْتَوْدَعُ[١٠٣]

وقد نصح الخطيب البغدادي(*) الطالب الذي يبدأ دراسة الفقه بأن «يقرب من الفقيه حتى يكون بحيث لا يخفى عنه شيء مما يقوله، ويصمت ويُصْغِي كل كلامه؛ لأن القاعدة الأولى للتعلم -كما يقول أبو عمرو بن العلاء- هي الصمتَ، والثانية حُسْنُ السؤال، والثالثة حسن الاستماع، والرابعة حسن الحفظ، والخامسة نشر العلم عند أهله. وينبغي له أن يلازم حضور المجلس، واستماع الدرس. وإذا مضى له برهة في الحضور وأنس بما سمع سأل الفقيه أن يملي عليه من أول الكتاب شيئًا، ويكتب ما يُملى عليه، ثم يَعتزل وينظر فيه، فإذا فهمه انصرف وطالعه وكرر مطالعته حتى يَعْلَق بحفظه ويعيده على نفسه حتى يتقنه. فإذا حضر المجلس بَعْدُ سأل الفقيه أن يستمعه منه ويذكره له من حفظه، ثم يسأل الفقيه إملاء ما بعده ويصنع فيه كصنعه فيما تقدم[١٠٤]. وينبغي له أن يتثبَّت في

(*) نقلنا نصيحة الخطيب البغدادي للطلاب كما وردت في كتابه «الفقيه والمتفقه».

الأخذ ولا يكثر، بل يأخذ قليلاً قليلاً حسب ما يحتمله حفظه ويقرب من فهمه. وينبغي أن يراعي ما يحفظه، ويستعرض جميعه كلما مضت له مدة ولا يغفل عن ذلك»[105].

«وأفضل الأوقات للحفْظ هو وقت السَّحَر، وأفضل الأماكن هو الغُرَف دون السُّفْل، وكل موضع بعيد مما يُلهي وخلا القلب فيه مما يُفزعه فيشغَلَه، أو يغلب عليه فيمنَعَه[106]. وأوقات الجوع أحمد للتحفظ من أوقات الشِّبَع، وينبغي للمتحفِّظ أن يتفقَّد من نفسه حال الجوع فإن بعض الناس إذا أصابه شدة الجوع والتهابه لم يحفظ[107] فليُطْفِئ ذلك عن نفسه بالشيء الخفيف اليسير ولا يُكْثِر الأكل»[108].

وحَذَّر البغدادي الطالب من الإفراط في حشو ذاكرته بأكثر مما تستطيع أن تستوعبه موضحًا سبب ذلك «بأن القلب (موطن العقل) جارحة من الجوارح تحتمل أشياء وتعجز عن أشياء، وكما أن الكثير من الطعام قد يقلب المعدة ويضعف الجسم فكذلك المتعلم ينبغي أن يجعل لنفسه حدًا كلما انتهى إليه وقف عنده حتى يستقر ما في قلبه ويريح بتلك الوقفة نفسه، فإذا اشتهى التعلم بنشاط عاد إليه[109].

ب) الإعادة

كان التكرار هو الطريقة المفضلة لاستظهار النصوص. ونجد كثيراً من المفكرين والعلماء عندما يتذكرون أيام دراستهم يذكرون عدد المرات التي أعادوا فيها كل درس من دروسهم. فقد ذكر الفقيه الشيرازي أنه اعتاد تكرار كل درس من دروس الفقه مائة مرة لكي يطمئن إلى أنه قد استقر في ذهنه[110]. أما الكيَا الهَرَّاسي(*)، الذي كان زميلاً للغزالي في الدراسة وأصبح فيما بعد سفيرًا لبركياروق(**) إلى بغداد، فكان من عادته إعادة دروسه على دَرَج المدرسة النِّظَاميَّة بمعدل مرة لكل مرقاة من مراقي المدرسة السبعين[111]. ولعل هذا القول يعطينا فكرة ما عن حجم تلك المدرسة العظيمة. وأُثِر عن الفقيه والأديب أبي المفاخر بن أبي

(*) ابن علي أبو الحسن الطبري الهرَّاس ويعرف بالكيَا. وتفقَّه علي أبي المعالي الجويني، وكان حافظًا للفقه، وسمع الحديث، وكان فصيحًا جهوري الصوتَ. ودرس بالنظامية ببغداد مدة. واتهم برأي الباطنية فأخذ فشهد له جماعة بالبراءة منهم أبو الوفاء بن عقيل. المنتظم، ج٩، ص١٦٧.

(**) أبو المظفر ركن الدين، بركياروق (ت١١٠٥م): السلطان السلجوقي الرابع. المنجد في الأعلام، ط١٢، ص١٢٧.

بكر (ت٥٤٥هـ/ ١١٥٠م) أنه كان يقول: «إذا لم تُعد الشيءَ خمسين مرة لم يستقرّ»[١١٢]. وذكر الفقيه الحنفي وقاضي القضاة أبو عبد الله الدامَغاني أنه كان على عهد دراسته للفقه يقرأ ملخصات الفقه ولا يتوقف عن تكرارها وإعادتها إلى أن يحفظها عن ظهر قلب[١١٣]. أما الغزالي، فإن قصته مع قاطع الطريق -التي وردت آنفًا- جعلته يقرر التفرغ ثلاثة أعوام لحفظ جميع المذكرات التي دوَّنها من دروسه ومن الكتب التي طالعها[١١٤].

كان التكرار والإعادة أساسيين في نظام التعليم إلى الحد الذي جعل الفقيه/ المدرِّس الذي كان يدرِّس الفقه في المدرسة يستعين عادة بمعيد. والمعنى الحرفي للمعيد هو «المُكَرِّر». وكانت بعض المدارس تضم أكثر من معيد في هيئة تدريسها.

ج) الفهم

لم يكن المقصود بالاستظهار التعلُّم الصمِّي بلا تفكير، بل كان يعززه الذكاء والفهم. ولذلك كانت هناك تفرقة بين من كان في مقدوره ترديد النص فحسب، وبين من كان يفهمه أيضًا. فنرى المؤرخ المشهور الطبري (ت٣١٠هـ/ ٩٢٣م) في كتابه «مَرَاتب العُلَمَاء»، والذي كان عبارة عن مقدمة نقدية لكتابه الآخر «بسيط القول في أحكام شرائع الإسلام»، يَحُضُّ على طلب العلم والتفقُّه، ويَغْمز فيه على من اقتصر من أصحابه على نقله دون التفقه فيه[١١٥]. أما الزمخشري فقد عَبَّر عن هذا المعنى بهذه العبارة البليغة الموجزة: «العِلْمُ مَدينةٌ أحَدُ بَابَيْها الدِّرايَة والثاني الرِّوايَة»[١١٦].

ونادرًا ما يفوت واضعي نظريات التربية من المسلمين أن ينصحوا الطالب بأن يحفظ كتابه الدراسي عن ظهر قلب. وخير مثال لهذا الاتجاه نصيحة عبد اللطيف البغدادي التي أوردناها فيما تقدم والتي جاء فيها: «وإذا قرأتَ كتابًا فاحرص كلَّ الحرص على أن تَستَظهره وتَملك معناه، وتَوهم أن الكتاب قد عدم وأنك مُستغنٍ عنه، لا تحزن لَفقده»[١١٧].

د) المذاكرة

ومما يشير أيضًا إلى العناية بالذاكرة ذلك المعنى الذي أُضْفي على لفظ «مذاكرة». فذكر لين (LANE) أن معناه الأصلي: أن يستحضر شخص إلى الذهن مع شخص آخر حكاية أو حديثًا أو ما شابه ذلك. أما دوزي (DOZY) فجعل معناه: التحدث عن شيء مع

شخص آخر، وأورد معاني أخرى لهذا اللفظ منها: أنه إذا كنا نتحدث عن مدرِّس وتلميذ، فإن الصيغة الثالثة (ذاكَرَه) تعني أن المدرِّس وَجَّه سؤالاً لتلميذه. أما إذا كنا نتحدث عن العلماء أو الأدباء، فإن هذا الفعل يعني التباحُث أو المجادلة حول مسألة نظرية، أو المناظرة أو المناقشة لتأييد أو معارضة موضوع ما. وأخيراً فإن هذا اللفظ قد يعني إلقاء أبيات من الشعر على شخص ما أو سرد قصص وحكايات له(١١٨). أما المعنى الأصلي والأساسي لهذا اللفظ فهو النشاط المتبادل بين شخصين بأن يساعد كل منهما الآخر على الاستظهار والحفظ عن ظهر قلب.

وهذه المعاني المشتقة من مدلول اللفظ تؤيدها النصوص المتوافرة بين أيدينا، كما نجد على سبيل المثال في كتاب ياقوت(١١٩) الذي يستعمل الصيغة السادسة للفعل التي تدل على التبادلية في صيغة (تَذَاكَر) بمعنى منافسة بين شاعرين على تذكر قصائد الشعر الجاهلي، والتي سرد فيها أحدهما أكثر من مائة قصيدة(١٢٠).

وفي مثال آخر كان ميدان الحديث الشريف هو هدف المذاكرة؛ إذ يتبارى المتنافسان على من يكون منهما أقوى ذاكرة، وهو من يستطيع أن يروي أحاديث لا يعرفها الآخر(١٢١). وفي مثال آخر(١٢٢) جرت مذاكرة بين المحدث أحمد بن إسحق بن بهلول (ت٣١٨هـ/ ٩٣٠م) والمؤرخ والمحدث الطبري. كما أجرى محدث آخر مذاكرة حول الأحاديث الغريبة(١٢٣).

ورَوَى ابن خَلِّكان وهو يستشهد بفقرة من الترجمة الذاتية لإسحاق بن رَاهُوَيْه جاء فيها قوله: «أحفظ سبعين ألف حديث وأذاكر بمائة ألف حديث»(١٢٤)، أي أن لفظ المذاكرة يتضمن التذكُّر الكامن أيضاً.

وكانت نصيحة الخطيب البغدادي للطلبة الذين حضروا الدرس: أن يتحولوا فيتذاكرونه ويعيد بعضهم على بعض(١٢٥)، فإذا أتقن كل واحد منهم الدرس وحفظه فليكتبه، ويكون تعويله على حفظه(١٢٦)، فإن اضطرب عليه شيء من محفوظه رجع إلى كتابه فاستثبته منه. ومما يقوي الذاكرةَ دوامُ استرجاع الدرس واختبار الطلبة بعضهم بعضاً فيه. ولابد من مداومة المذاكرة حتى لا يضيع ما حفظه الطالب، وأفضل المذاكرة أن تكون ليلاً، واستشهد بقول أحد العلماء «إنما يُذْهِب العلمَ النسيانَ وتركُ المذاكرة»(١٢٧).

هـ) دفتر المذكرات

كان من المسلَّم به أن تدوين المادة العلمية له أهمية قصوى في عملية التعلم، فلا يجب الاعتماد على الذاكرة وحدها. وكذلك يجب أن يتم التدوين من أفواه المدرِّسين ومن كتبهم، وإذا كان المُصَنَّف يُعَتبر مُهمًا فيجب نسخه كاملاً. وقد توجه محمد بن مسلم بن وَارَه (ت ٢٦٥هـ/ ٨٧٩م) لدى عودته إلى بغداد من القاهرة لزيارة أحمد بن حنبل الذي بادره بالسؤال: «كتبت كُتُبَ الشافعي؟ فقلت لا. فقال لي: فَرَّطْتَ، ما عَرَفْنا العُمومَ من الخصوص وناسخَ حديث رسول الله ﷺ من منسوخه حتى جالسنا الشافعي. قال ابن وَارَه: فحملني ذلك على أن رجعت إلى مصر فكتبتها»[(١٢٨)].

كان التدوين على الورق مهمًا رغم التشديد على أهمية إيداع المعلومات في الذاكرة؛ فلا يمكن الاستغناء عن الدفاتر لأن المرء يجب أن يُنعش ذاكرته لكي يظل ما ستحفظ فيها سليمًا لا ينقص منه شيء. ولقد قال البخاري -المَحدِّث العظيم والذي صنَّف أحد أهم مُصَنَّفَيْن في الحديث- عن عكْرمة بن عَمَّار اليماني (ت١٠٧هـ/ ٧٢٥م): «إن أحاديثه ضعيفة لأنه لم يدونها في كتاب»[(١٢٩)].

ويُرَوى عن ناصر بن أحمد الطوسي (ت٤٦٨هـ/ ١٠٧٥م) أنه درس مؤلفات أبي القاسم القُشَيْري ثم نسخها[(١٣٠)]. وقال الحسكاني إنه قابل الصوفي نصر بن علي القزويني في عام ٤٣٢هـ/ ١٠٣٢م وهو في طريقة إلى مكة المكرمة لأداء فريضة الحج، وقد أملى عليه حديثًا من حفظه دَوَّنه الحسكاني[(١٣١)].

وسُئل أبو سعيد السِّيْرَافي عما إذا كان ابن دُرَيْد يملي من حفظه فأجاب: «كلا وإنما كانت تُجمَع الأحاديث من كُتُبه وكتُب غيره، ثم تُقْرأ عليه».

كما وُجِّه نفس السؤال إلى عبيد الله محمد بن عمران المَرْزَبَاني (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) فأجاب بأن ابن دُرَيْد لم يكن يملي الأحاديث من كتاب أو من حفظه وإنما كان يكتبها ثم يناولها لنا بخطه، وعندما نفرغ من نسخها كان يمزق الورقة التي كتبها[(١٣٢)]. وتؤكد هذه الحكاية أهمية المدونة المكتوبة بالإضافة إلى أهمية الاستظهار.

٢) طريقة النظر(*): أصولها وتطورها

أ) جاذبية الجدل

تتحدث الكتب التي تُؤرِّخ للحركات الدينية والفكرية في الإسلام عن الخصومة العقدية التي نشبت بين علماء اللاهوت النصارى وعلماء الكلام المسلمين، وتَعْتَبِر هذا هو السبب الرئيسي في ولع المسلمين بعلوم المناظرة والجدل التي كان النصارى يستخدمونها؛ فكان رد الفعل الطبيعي إزاء هذه الخصومة أن يستعمل المسلمون أسلحة خصومهم لكي تكون معارضتهم لهم أشد وأنكي. والأهم من ذلك بالنسبة للإسلام ذلك الصدام العقدي الذي حدث بين المسلمين أنفسهم. فمن النظم المقررة عند المسلمين رواية المعلومات الدينية بسند صحيح عن طريق سلسلة متصلة من الرواة الثقات. ولم يكن هناك ثمة خوف كبير من أن يتحول المسلمون إلى النصرانية، بل كان العكس هو الصحيح في الواقع؛ ومن ثم لم تكن النصرانية تشكل خطرًا على تسلسل مصادر الإسناد؛ لأن النصارى واليهود، أي أهل الكتاب، كانوا خارج تلك الحلبة. وكذلك كان الحال بالنسبة للمسلمين المعروف عنهم أنهم من أهل البدع. أما مصدر الخطر الأكبر على السنة فكان يتمثل في المسلمين المشهود لهم بالإيمان. ومن هنا كان الصراع يدور بين المسلمين أنفسهم من أجل إثبات تسلسل مصادر الإسناد، كما تدل على ذلك قضية المحنة التي حدثت في عهد المأمون.

(*) أطلق المؤلف على «طريقة النظر» scholastic method. وهذه التسمية، أو بالأحرى الترجمة الإنجليزية لهذا المصطلح التعليمي الإسلامي، مأخوذة من اصطلاحات الفلسفة المدرسية scholasticism التي سادت أوروبا في العصور الوسطى، والتي اقتبست «طريقة النظر» ضمن ما استعارته من نظم التعليم الإسلامي.

ورغم أن المؤلف يطلق نفس التسمية على هذه الطريقة التدريسية سواء في منشئها الأصلي أو في أوروبا العصور الوسطى، فقد آثرنا أن نسميها باسمها الأصلي الذي عرفها به الفقهاء المسلمون الذين كان لهم فضل ابتكارها (انظر ص١٣٥ وصف ابن عقيل لهذه الطريقة كما ورد في «الواضح في أصول الفقه»). أما عندما استعيرت هذه الطريقة في البلاد الأوروبية فقد أسميناها «الطريقة المدرسية». و«المدرسية» تسمية متأخرة أطلقت في عصر النهضة على الطرق التدريسية والحوار الفلسفي طيلة القرون الوسطى. وقصدت التسمية النيل من تلك الدراسات باعتبارها مدرسية ساذجة، لأن «إنسانيّي» القرن السادس عشر الذي أذاعوا هذه التسمية أول الأمر كانوا يقصدون بذلك الفلسفة التي نشأت ونمت في المدارس schola. فقد كان لفظ scholasticus يطلق على كل معلم في مدرسة أو خريج مدرسة، وهو قصد ينطوي على معنى محقر.

راجع: د. عبد القادر أحمد اليوسف، العصور الوسطى الأوروبية، المكتبة العصرية صيدًا -بيروت، ص١٩٦. ص٢٣٧؛ مراد وهبة، المعجم الفلسفي (المراجعان).

إن اهتمام المسلمين بكتب المنطق كان له جذور أعمق من مجرد الخلافات العقدية . وقد نشأ ذلك الاهتمام من حاجة داخلية في المجتمع الإسلامي الذي يحكمه نظام تشريعي ، ويستقر فيه معيار سلامة الرأي أو المعتقد على مبدأ «الإجماع» . وهو إجماع لم تكن هناك مؤسسات رسمية تقرره أو تقدره؛ لأنه لا توجد في الإسلام -على عكس الحال في المسيحية- مجالس أو مجامع كنسية لتقرير سلامة الرأي المعتقد، كما لا توجد فيه فئة من «الإكليروس» (أي رجال الدين)، أو هيئة من الكهنة تجتمع للنظر في مسائل العقيدة أو النظام أو القانون أو الأخلاق، وإنما تُعيِّن فيه معايير قوامة الرأي والمعتقد على أساس إجماع فقهاء الشريعة . ونظرًا لأنه لم تكن توجد هيئة مؤلفة من شخصيات معينة يمكن أن تجتمع لتسجيل مثل هذا الإجماع، فإن هذا المبدأ ينعقد بناء على ما استقرت عليه الآراء فيما سبق، وينعدم بوجود آراء مخالفة له . ولهذا السبب يتحدد الإجماع ليس بعدد المؤيدين مقابل عدد المعارضين؛ لأنه لم يكن من الممكن عمليًا إجراء إحصاء واضح على هذا النحو، وإنما على أساس ما إذا كان الفقهاء الثقات قد اعترضوا في الماضي على مبدأ معين . فإذا لم يكن قد صدر منهم اعتراض، فإن المبدأ يصبح مقبولاً ويُعدُّ عقيدة سليمة؛ وبالتالي فإن الإجماع ينعقد بثلاثة طرق :

(١) بالقول . (٢) بالفعل . (٣) بالتقرير .

فالمبدأ الإسلامي الداعي إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يُلزم العلماء بأن يعلنوا رأيهم جهرًا، ومن ثم يصبح من الواجب على الفقيه الذي يعارض رأيًا ما أن يرفع صوته معارضًا له لئلا يعد مقرًا له، فإن للصمت قيمة إيجابية في هذا المجال . وليس في الدين الإسلامي مكان للإحجام أو الامتناع عن إبداء الرأي، فالعلماء ملتزمون شاءوا أم أبوا .

والإجماع يقابله الخلاف . وقد أدى هذا الوضع إلى أن نشأت الحاجة في الإسلام منذ وقت مبكر إلى تدوين جميع الآراء التي يدور حولها الخلاف بين الفقهاء المعتبرين . وهنا نجد حقيقة أساسية من حقائق التاريخ الديني للإسلام، ألا وهي التضاد والتعارض بين الإجماع والخلاف .

ب) الإجماع مقابل اتخاذ الخليفة للقرارات

مع اتساع رقعة الإمبراطورية الإسلامية وما صاحب ذلك التوسع من اختلاف لا مناص منه في النظم المرعية الفقهية، سرعان ما ظهرت الحاجة إلى التماس الإجماع بين المسئولين عن الفقه .

وقد أشار ابن المقفع (ت١٤٢هـ/ ٧٥٩م) في رسالته عن «الصحابة» إلى الاختلافات الواسعة في الفقه والقضاء بالعدل على النحو المتبع في المدن الكبرى وكما هو موجود في المذاهب الفقهية المختلفة، بين أهل العراق وأهل الحجاز وغيرهم، واقترح أن يقوم الخليفة بمراجعة القواعد الشرعية المختلفة وأسبابها، ثم يُقَنِّنها ويتخذ قراراته بما يحقق التجانس بين هذه القواعد[١٣٣].

ولكن دعوة ابن المقفع لم تسفر عن شيء؛ لأن الإسلام كان قد اختار بالفعل مبدأ الإجماع فقد أرسل الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز[١٣٤] رسائل إلى الأمصار الإسلامية يأمر فيها بأن يُقرِّر كل إقليم شؤونه طبقًا لما يجمع عليه فقهاؤه[١٣٥].

ج) التضادّ بين الإجماع والخلاف

١ - كتاب «طوبيقا» لأرسطو

لكي تصل إلى الإجماع في أي مبدأ أو تطبيق لابد من تناول الخلاف وحسمه. ويمكن العثور على طريقة للوصول إلى الحل في بعض ما ورد في كتب أرسطو في المنطق وبخاصة كتاب «المواضع الجدلية» أو «طوبيقا» TOPICS.

ويمكن أن نلحظ ثلاث مراحل في نشأة هذا الاهتمام من جانب المسلمين بالمنطق: (١) حركة الترجمة التي قام بها الأطباء/ الفلاسفة، (٢) الحركة التي أدت إلى المحنة التي أحدثها علماء الكلام الفلاسفة، (٣) الحركة التي أدت إلى ظهور المذاهب الفقهية الشخصية الأربعة وتبلورها بعد المحنة.

وبحلول النصف الثاني من القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي كانت جميع كتب المنطق التي وَضَعت الأساس للجدل وتطوير المناظرة قد تمت ترجمتها ودراستها واستيعابها، وتشمل كتابي «التحليلات الأولى والثانية» ANALYTICS، وكتاب «طوبيقا» أو «المواضع الجدلية» TOPICS، و«المناقضات السوفسطائية» SOPHISTICAL REFUTATIONS، وكلها لأرسطو.

وقد اشتغل بعلم الجدل في أول الأمر الفلاسفة؛ فكتب الفيلسوف الفارابي (ت٣٣٩هـ/ ٩٥٠م) تعليقًا على الكتابين الثاني والثالث، وشرحًا للكتاب الثالث من

مصنف أرسطو «طوبيقا» كانت له أهمية خاصة في تطور في المناظرة، إذ تناول الطريقة التي ينبغي أن توجه بها الأسئلة، وكيف تساق الأجوبة في المناظرة.

وقد سار المتكلمون على دربه. غير أن طريقة النظر وكل ما تمخضت عنه من تعليم وتدريب لم تكن من نتاج الفلاسفة أو المتكلمين الفلاسفة، وإنما من صنع الفقهاء؛ لأن مؤسسات التعليم العالي، أي المعاهد التي أنتجت هذه الطريقة، ونعني بها المدرسة ومن قبلها مجمع المسجد- الخان، كانت معاهد مخصصة للدراسات الفقهية عدا الفلسفة والكلام.

٢- الإجماع وتسلسل طبقات الفقهاء

في مقدمة كتاب «طبقات الفقهاء»، وهو تراجم للفقهاء الذين عاشوا حتى عصرِ مؤلِّفه أبي إسحاق الشيرازي الذي -يعد أبرز فقهاء الشافعية في عصره- يقول المؤلف إنه كتاب مختصر يقدم فيه الفقهاء وأتباعهم. ويصفه بأنه كتاب «لا يسع الفقيهَ جهلُه لحاجته إليه في معرفة من يُعتَبر قوله في انعقاد الإجماع ويُعتَدّ في الخلاف»(١٢٦).

ومُؤَدّى كلام الشيرازي أنه ليس كل من زعموا أنهم فقهاء ينبغي إدراجهم ضمن الفقهاء المعتبرين، بمعنى أن أقوالهم تؤخذ في الاعتبار ويعتد بها عند انعقاد الإجماع أو الحيلولة دون انعقاده. ولم يذكر الشيرازي في هذا المقام مؤهلات الفقيه المعتبر، وإن كان يتضح بجلاء تام في كتابه أن الاعتبار يؤول إلى الفقهاء من أتباع النبي ﷺ وصحابته، والذين نُقلت عنهم رواية العلم الشرعي بالتتابع، والتي كانت تنتقل من طبقة لأخرى من الفقهاء(*).

إن المصطلحات والتعابير التي استعملها الشيرازي تشير إلى تناقل العلم بين المصادر الثقات على هذا النحو إذ يقول: «أخذ الفقه عن ابن عباس جماعة، منهم: . . . »(١٣٧)، «ثم انتقل الفقه إلى طبقة أخرى، منهم: . . . »(١٣٨). وبعد أن عرض لفقهاء بغداد وخراسان، قال: «ثم في جميع البلاد التي انتهى إليها الإسلام، استقر الفقه مع أصحاب الشافعي وأبي حنيفة ومالك وأحمد (ابن حنبل) وداود (الظاهري)». وهكذا تم الانتقال المعتمد للمعارف الفقهية بالتتابع من النبي ﷺ وأصحابه، من فقيه معتبر إلى آخر السلسلة(١٣٩).

(*) قال الشيرازي في مقدمته: فأول ما بدأت بفقهاء الصحابة رضي الله عنهم، ثم بمن بعدهم من التابعين وتابع التابعين. ثم بفقهاء الأمصار. طبقات الفقهاء للشيرازي، طبعة بيروت، ص١٣.

٣- الجدل الفقهي

بحلول النصف الأول من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي أخذ الفقهاء يهتمون بدراسة الجدل وتوفيقه مع أغراضهم، أي إتقان فن المناظرة. وقد وضع القَفَّال الشَّاشي(*) (ت٣٦٥هـ/ ٩٧٦م) كتابًا عن الجدل يعتبره الفقهاء «مشروعًا» أو (الجدل الحسن)، وقال الشيرازي[١٤٠] عنه: «هو أول من صنف الجدل الحسن من الفقهاء»[١٤١]. وهذه العبارة تعني ضمنًا أنه كانت هناك مصنفات أخرى في خدمة الفكر العقلاني والفلسفة وعلم الكلام الفلسفي.

فقد وضع الفقيه الشافعي أبو علي الطبري(**) (ت٣٥٠هـ/ ٩٦١م) كتابين في هذا الموضوع وهما: «المُحَرَّر في النظر» و«الجدل»، قال الشيرازي عن أولهما: «هو أول كتاب صنف في الخلاف المجرد»[١٤٢]. واستنادًا إلى ما قاله الشيرازي، وصف ابن كثير مؤلفه بأنه كان أول فقيه جرد موضوع الخلاف وكَرّس اهتمامه له وصنف فيه كتابًا[١٤٣]. ويلاحظ أن العنوان يتضمن لفظة «النظر» وأن الكتاب يوصف بأنه يتناول الخلاف «المجرد» بصرف النظر عن علاقته بأية آراء فقهية معينة. ويبدو أن هذا الكتاب يتناول النظر(***)، بينما يتناول الثاني موضوع «الجدل». ويقال إن فقيهًا آخر، هو أبو زيد الدَّبُّوسي(****)،

(*) أبو بكر محمد بن علي القفال الشاشي، الفقيه الشافعي. كان فقيهًا محدثًا أصوليًا لغويًا شاعرًا، لم يكن بما وراء النهر للشافعيين مثله في وقته. أخذ الفقه عن ابن سريج، وله مصنفات كثيرة، وهو أول من صنف الجدل الحسن من الفقهاء. وعنه انتشر مذهب الشافعي في بلاده. وفيات الأعيان، ج٣، ص٣٣٨.

(**) الطبري: الحسن بن القاسم الطبري، أبو علي: فقيه باحث، أصله من طبرستان. سكن بغداد وتوفى بها. له «المحرر» في النظر، وهو أول كتاب صنف في الخلاف المجرد، و«الإفصاح» في الفقه، و«العدة» عشرة أجزاء في الفقه. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢٢٧.

(***) عنوان هذا الكتاب كما ذكره أبو إسحاق الشيرازي: «المحرر في النظر»، وهو أول كتاب صنف في الخلاف المجرد. وصنف «الإفصاح» في المذهب. ويتضح من عنوان الكتاب الأول أن المقصود من الخلاف المجرد بمعنى الخاني من الاستلال في إطار المذاهب الفقهية الإسلامية، في حين أن «الإفصاح»، في المقابل، اختص بعرض المذهب الشافعي فقط. كما ذكر العلامة أبو إسحاق الشيرازي أن أبا علي الطبري (وصنف في الجدل). انظر: طبقات الفقهاء، ص١١٥. (المراجعان).

(****) الدبوسي: كان من أكابر أصحاب الإمام أبي حنيفة، وهو أول من وضع علم الخلاف وأبرزه إلى الوجود. وله كتاب «الأسرار والتقويم للأدلة» وغيره في التصانيف والتعاليق. توفى بمدينة بخاري سنة ثلاثين وأربعمائة. والدبوسي نسبة إلى دبوسية، وهي بلدة بين بخاري وسمرقند. وفيات الأعيان، ج٢، ص٢٥١.

الحنفي (ت٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م) كان أول من أسَّسَ علم الخلاف وأخرجه إلى حيز الوجود[١٤٤].

٤- المصطلحات

يقال إن الدَّبُّوسي كانت له طريقة خاصة به في علم الخلاف[١٤٥]. وربما كان الاختلاف بينه وبين الطبري أن كلا منهما أسس علم الخلاف بطريقته الخاصة، وهي طريقة جديدة في حد ذاتها. وذكر مؤلف كتاب «الجواهر» أن الرَّضي النيسابوري (ت٥٤٤هـ/ ١١٤٩م) وضع طريقة أخرى للخلاف تعرف باسمه «الرضوية» في ثلاثة أجزاء. وكان من تلاميذ هذا الفقيه ابن الفضل الطاوسي الذي وضع طريقة جديدة، وقد لقب تعظيمًا له بلقب «منشئ النظر». وهناك تلميذ آخر هو ركن الدين العَميدي[*] (ت٦١٥هـ/ ١٢١٨م) ذكره ابن خلدون (ت٨٠٨هـ/ ١٤٠٦م) في مقدمته على أنه واضع طريقة في الجدل[١٤٦].

يلاحظ هنا الخلط[**] بين مصطلحات: الجدل، والخلاف، والنظر، والمناظرة. ولهذه المصطلحات الأربع علاقة بطريقة النظر (SCHOLASTIC METHOD). فهذه الطريقة كانت تدرس في مدارس الفقه، وتُغْرَس في أذهان الطلبة، وتكرر وتعاد عليهم مرارًا وتكرارًا لأن طريقة تدريسها كانت جزءًا من طريقة تعليم علوم الفقه، والتي تُسمَّى اصطلاحًا «تدريس».

(*) ركن الدين العميدي: أبو حامد محمد بن محمد العميدي، الفقيه الحنفي المذهب، السمرقندي، الملقب ركن الدين. كان إمامًا في فن الخلاف وهو أول من أفرده بالتصنيف ومن تقدمه كان يمزجه بخلاف المتقدمين. وكان اشتغاله فيه على الشيخ رضي الدين النيسابوري، وهو أحد الأركان الأربعة، فإن من جملة المشتغلين علي رضي الدين أربعة أشخاص تميزوا وتبحروا في هذا الفن، وكل واحد منهم ينعت بالركن، وهم: ركن الدين طاوسي، والعميدي المذكور، وركن الدين إمام زادا، وقد شذَّ عني الرابع. وصنف العميدي في هذا الفن طريقة، وهي مشهورة بأيدي الفقهاء. توفى سنة خمس عشرة وستمائة ببخاري. وفيات الأعيان، ج٣، ص ص٣٨٨- ٣٨٩.

(**) هذه المصطلحات العلمية متميز كل واحد منها عن الآخر في العلوم الإسلامية، ولكل واحد منها مدلوله عند المتخصصين، فالجدل غير الخلاف، غير المناظرة. ولكل فن منها مؤلفاته ومؤلفوه المعروفون دون لبس أو خلط أو تداخل. وليس أدل على هذا من تخصيص المؤلفين في تاريخ العلوم الإسلامية كل واحد منها بعنوان مستقل كابن خلدون في مقدمته، طاشكبري زاده في «مفتاح السعادة» وحاجِّي خليفة في «كشف الظنون»، وغيرهم وقبل هذا وبعده، فالفقهاء والمترجمون في كتب التراجم يذكرون كل فن بمفرده، وكل مؤلف بموضوعه في الخلاف أو في الجدل، أو في المناظرة. كما أن في ما ذكره المؤلف عن العلامة ابن عقيل الحنبلي في كتابه «الواضح في أصول الفقه» خير دليل على تميز الفقهاء بين هذه العلوم أسماء ومسميات. (المراجعان).

ويرجع سبب التداخل(*) بين هذه المصطلحات إلى معنى الخلاف. فهذا المصطلح يقابل مصطلح المذهب، وكلا المصطلحين يتعلقان أساسًا بالفقه؛ فالمذهب معناه المبادئ التي لا يدور حولها خلاف في الرأي. فإذا استعمل مع مضاف إليه كأن تقول: مذهب مدرسة فقهية معينة يكون معناه: المبادئ التي تحظى بإجماع فقهاء هذه المدرسة. أما إذا استعمل على إطلاقه فيمكن اعتباره مرادفًا لكلمة «إجماع». وعلى العكس من ذلك، تعني كلمة «الخلاف»: الاختلافات في الرأي بين الفقهاء سواء أكانوا من مذهب واحد أم من جميع المذاهب الفقهية. كما يظهر التضاد بين الإجماع والخلاف أيضًا في التضاد بين المذهب والخلاف؛ فالخلاف له علاقة بالمسائل الفقهية المختلف عليها، وهي المسائل الخلافية، ومن أراد الاشتغال بالخلاف فعليه أن يتقن الجدل والمناظرة والنظر وسرعان ما تداخلت هذه المصطلحات مع بعضها من خلال الترابط والاقتران بينها، وأصبحت تستعمل على سبيل التبادل في كثير من الأحيان.

٥- المناظرة محور الدراسات الفقهية

بعد أن عملت الكتب الأولى في الجدل على مواءمة هذا العلم مع احتياجات الدراسات الفقهية، أكبَّ الفقهاء على دراسته بجد واهتمام بعد أن أدركوا تمام الإدراك أهميته لدراساتهم؛ فوضعوا مصنفات مستقلة خاصة به. والأهم من ذلك أنهم أدمجوا هذا الموضوع، بشيء قليل أو كثير من التفصيل، في مؤلفاتهم عن أصول الفقه. وخير مثال لذلك نجده في مصنف صدر في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي ضمن مصنف آخر، وهو عبارة عن كتاب كامل عن الجدل ضمنه ابن عقيل في الخلاصة الفقهية الضخمة التي وضعها بعنوان «الواضح في أصول الفقه»(١٤٧).

(*) هذه المصطلحات العلمية متميز كل واحد منها عن الآخر في العلوم الإسلامية، ولكل واحد منها مدلوله عند المتخصصين، فالجدل غير الخلاف، غير المناظرة. ولكل فن منها مؤلفاته ومؤلفوه المعروفون دون لبس أو خلط أو تداخل. وليس أدل على هذا من تخصيص المؤلفين في تاريخ العلوم الإسلامية كل واحد منها بعنوان مستقل كابن خلدون في مقدمته، وطاشكيري زاده في «مفتاح السعادة» وخاجي خليفة في «كشف الظنون»، وغيرهم وقبل هذا وبعده، فالفقهاء والمترجمون في كتب التراجم يذكرون كل فن بمفرده، وكل مؤلف بموضوعه في الخلاف أو في الجدل، أو في المناظرة. كما أن في ما ذكره المؤلف عن العلامة ابن عقيل الحنبلي في كتابه «الواضح في أصول الفقه» خير دليل على تميز الفقهاء بين هذه العلوم أسماء ومسميات. (المراجعان).

اكتسب علم الجدل أهمية بالغة في الدراسات الفقهية والشرعية في الإسلام بحيث أصبح شرطًا ضروريًا لهذه الدراسات في كليات الفقه سواء أكانت مساجد أم مدارس. وهذا الاهتمام الكبير بدراسة الجدل والتضلُّع فيه باعتباره وسيلة تقوية لممارسة المناظرة نلمسه بوضوح في الحياة الدراسية لطالب الفقه؛ ففي مرحلة الدراسة المتقدمة، التي تمتد أربع سنوات عادة، يعكف الطالب على تعلُّم الفقه المذهبي في القول المعتمد فيه، كما يبدأ في دراسة النظر قبل أن تنتهي هذه الفترة من تعليمه. وما أن يبدأ مرحلة دراسته العالية، أي عندما يصبح صاحبًا للشيخ، حتى يشرع في ممارسة النظر بجدٍّ واجتهاد. والهدف من ذلك أن يَبْرَع في علم الفقه إلى درجة تمكنه من الإفتاء، والدفاعَ عن آرائه في مواجهة الفقهاء الذين يخالفونه في الرأي.

كانت المصطلحات المستخدمة للنظر مصطلحات متميزة بذاتها وإن كانت كثيراً ما تتداخل مع غيرها من المصطلحات. وقد فرق ابن عقيل تفرقة واضحة بين هدف الجدل وهدف النظر؛ ففي (الجدل) يسعى أحد المتجادلين إلى أن يحمل الآخر على التحول من رأي إلى رأي آخر، أو -طبقًا لما يقوله غيره- من رأي إلى أي رأي آخر، عن طريق المحاجاة. وعلى العكس من ذلك، فإن هدف من يمارس (النظر) هو الوصول إلى الحقيقة، في حين أن هدف الجدل هو أن تحمل الخصم على التحول عن الزيف إلى الحقيقة، وعن الخطأ إلى الصواب. أو بعبارة أخرى، فإن الممارس للنظر لا يدعي أنه يعرف الحقيقة ولكن يَجدُّ في البحث عنها؛ أما من يمارس الجدل (وبالتالي الخلاف والمناظرة) فإنه يستخدم طرِيقة الجدل في إقناع خصمه وحمله على التحول عن رأيه إلى الرأي الذي ينادي به معارضه انطلاقًا بأنه يعرف الحقيقة(١٤٨).

وكثيرًا ما تُستعمل كلمتا «النظر» و«المناظرة» بالتبادل برغم اختلاف إحداهما عن الأخرى من ناحية الأصل؛ فمعنى كلمة «نظر»، وهي الصيغة الأولى من مادة «ن ظ ر»، لا يتطلب وجود طرف ثان، في حين أن «مناظرة» وهي الصيغة الثالثة، تتضمن فكرة المشاركة مع غيره. ومن هنا كَثُر استعمال لفظ مناظرة بمعنى المجادلة. وكان لفظ «مناظرة» في الأصل مرادفًا لمثل هذه الألفاظ: مناقشة، منازعة، محاورة. ولكن مع ظهور علم الجدل أصبح هذا اللفظ يستعمل في المجال التعليمي بمعنى المجادلة. ونضرب لذلك مثلاً بما

جاء في العبارة التالية التي وردت في كتاب ياقوت: «وكان بينه وبين أبي العلاء شحناء ومناظرات»[149]. أما في الاستعمال العادي فإن لفظة «مناظرة» تعني المحاجَّة الحادة[150]، والمجابهة[151]، والمشاورة[152].

وقد طابق حاجِّي خليفة علم الخلاف بالجدل الذي كان هو ذاته جزءًا من المنطق، فقال: «علم الخلاف، وهو الجدل الذي هو قسم من المنطق؛ إلا أنه خُصَّ بالمقاييس الدينية»[153]، أي خلاف «العلوم الدخيلة».

كانت مصطلحات طريقة النظر ترتبط في مجملها بالفقه والدراسات الفقهية. فالخلاف من خَالف -أي حاد عن طريق معيَّن- هو المقابل للمذهب، كما أشرنا من قبل. وكان مصطلح «المذهب» يستخدم للدلالة على: اتجاه، أو فكر، أو مبدأ معين. وقد استعملناه بهذا المعنى للدلالة على ما ترجمناه بعبارة مدرسة الفقه SCHOOL OF LAW. فكان الفقهاء الذين يأخذون بنفس المبادئ العامة في الفقه يقال عنهم إنهم يتَّبعون نفس المذهب؛ لأن المذهب مشتقّ من الفعل (ذهب) أي اتبع طريقًا معينًا، وهو صيغة المصدر التي تعني: طريقًا أو مسلكًا، أو أسلوبًا أو طريقة لعمل شيء من الأشياء. ومعنى عبارة «ذهب مذهبًا حسنًا» أنه «سلك مسلكًا طيبًا»، و«ذهب مذهب فلان» أنه اتبع طريق فلان هذا. إذن فمعنى أن تتَّبع مذهب الشافعي هو: أن تتَّبع طريقته أو مدرسته في الفقه.

فالمذهب في مصطلحات علم النظر يعني الرأي الذي تؤيده، والخلاف يعني الآراء التي تعارض الرأي السائد في المذهب. وكثيرًا ما تشير التراجم إلى الفقيه على أنه عالم بالمذهب والخلاف والجدل، بمعنى أنه عالم بمبادئ المذهب وقوانينه المعتمدة (أي المذهب) وكذلك بالمسائل المختلف فيها (أي الخلاف)، وفي (الجدل)، مما يدل على تضلُّعه في هذا العلم إلى درجة تمكِّنه من الدفاع عن رأيه.

كانت نقطة البداية في المصطلحات لطريقة النظر هي إجراءات إصدار الفتوى، وذلك بأن يتقدم المستفتي يطلب فتوى من المفتي، وهذا الطلب عبارة عن طلب إبداء الرأي في مسألة من المسائل، وما يبديه المفتي من حكم هو الجواب. وفي المناظرة أصبح «السؤال» أو «المسألة» هو المشكلة التي تطرح للحل، وكذلك «الاعتراض» الذي يجب الرد عليه.

وأصبح السائل هو «المستجوب» و«المعترض» و«المعارض» للقضية، والمجيب هو «المستجيب» والمؤيد للرأي. وأصبح «التقرير» يعني تسوية المسألة، والبتّ، والحل. وإذا نال التقرير إجماع الآراء أصبح هو المذهب أي «الطريق الذي تذهب فيه»، بعد الفصل في الاعتراضات. أما إذا لم يتيسر البتّ فيها فتظل في دائرة الخلاف، ومن هنا جاء اصطلاح «المسائل الخلافية».

وفي نهاية القرن الرابع وبداية القرن الخامس الهجريين (العاشر - الحادي عشر الميلاديين) أصبحت المناظرة فرعًا راقيًا للغاية من فروع الدراسات الفقهية يدرسه الطالب المتفقّه. وإذا أراد أن يصبح فقيهًا وأستاذًا ضليعًا فعليه أن يبرع في المناظرة.

٣) الشكل الفني لطريقة النظر: التعليقة

أ) المحاجاة

تعتبر المصطلحات الفنية للتعليم الإسلامي في العصر الوسيط دليلاً مناسبًا لفهم طريقته فى التدريس. وسنورد في هذا المقام بعض المصطلحات التي تلقي الضوء على الطريقة التعليمية لمدارس الفقه.

نتيجة للتناقض بين الإجماع والخلاف كان نظام التعليم في مدارس الفقه -سواء المدرسة أو سابقتها مجمع المسجد- الخان- يركز اهتمامه على تدريب وإعداد فقيه يستطيع أن يدافع عن رأيه.

يبدأ الطالب تخصُّصه في حقل الدراسات الفقهية مع إعداده في العلوم الأدبية. وليجتاز سنوات دراسته في المرحلة الأولى المرهقة، وينتقل إلى الدراسات المتقدمة ويصل إلى الامتحان العسير النهائي المتمثل في قدرته على الدفاع عن آرائه، عليه من البداية إلى النهاية أن يمتلك ذاكرة قوية، ويواصل تطويرها وتزويدها بالضروري من المواد العلمية، مرتبة ومصنفة بعناية بحيث تجعل في مقدوره استرجاعها بأقل قدر ممكن من التردد، فيعتمد على ما استودعه في ذاكرته متى أراد؛ لأن الدفاع عن الرأي إنما هو عمل شفهي تمامًا وبكل ما في هذه الكلمة من معنى، إذ لا مجال للرجوع إلى المصادر والمراجع، كما لا يتاح الوقت لإعمال الفكر والتأمل مثلما يتاح للمرء عند الكتابة، حيث لا تكون هناك فرصة لتدوين مسودة ثم إعادة كتابتها قبل الصياغة الأخيرة. وكل أعمال التفكير والتدبر تعد

مسبقة، كما يفترض فهم المادة فهما دقيقًا واضحًا حتى يتمكَّن من استرجاعها على الفور، استعدادًا للمواجهة الكبرى مع الخصم، في الوقت الذي لا مجال فيه للخطأ ولا هوادة ولا رحمة؛ ففي هذا المقام تُحرَزُ الشهرة أو تضيع، ويصبح مستقبل المرء بين كفتي الميزان رهنًا بتفوقه، أو هزيمته.

وفي ذلك العصر الوسيط للإسلام كان من الميسور تحقيق الإجماع وذلك عند عدم وجود خلاف، والتوصل إلى الإجماع بطريقة التخلص من الخلاف؛ فالتخلص من الخلاف يعني الإجماع. ولذلك كان على من يريد الوصول إلى الإجماع أن يعمل على إزالة الاختلاف في الرأي. كان هذا هو الهدف الذي ينبغي تحقيقه. وكان تحقيقه يتم بإحدى طريقتين: إما أن تكسب المعارض لصفك، أو أن تُبطِل حجته وتُخمِد صوته.

ومن هنا كان الخلاف محور تدريب الفقيه للدفاع عن الرأي، وكان الغرض من هذا التدريب هو أن يتعلم كيف يواجه كل الاعتراضات المحتملة لرأيه. وكان يغلب على التدريب موضوعان رئيسان:

١- الحفظ المستمر والمتواصل للمسائل التي ما زالت موضع خلاف.

٢- تعلُّم وممارسة فن المناظرة والمجادلة مع الاهتمام بصفة خاصة بكيفية طرح الأسئلة وكيفية الإجابة عنها. ولم يكن يكفي أن يعلم جميع المسائل المعروفة من قبل والتي سبقت مناقشتها، والتسلسل المنطقي للحجج والحجج المضادة، والاعتراضات والردود عليها، لأن استظهار مثل هذه الذخيرة من المعلومات متاح للخصم أيضًا. لذا كان على المرء أيضًا أن يعرف كيف يبتكر: كيف يحدث مسائل جديدة، ويُنشِئ حججًا جديدة ليباغت الخصم ويفقده توازنه، ومن ثم ينتصر عليه بسهولة.

ويفسِّر هذا الضربُ من النشاط السببَ في كثرة التصنيف في علم الخلاف؛ فإنه كان من أخصب فروع الأدب الفقهي وأغزرها إنتاجًا. وكان بمثابة ذخيرة للمسائل والقضايا التي ظلت محل الخلاف ولم يتحقق الإجماع بشأنها. هذه الذخيرة من المسائل تعد مرجعًا لمن يناصر الرأي ويدافع عنه.

ب) بعض المصطلحات العامة

كانت المصطلحات الفنية للتعليم الفقهي في العصر الوسيط تدور أساسًا حول

اشتقاقات من اللفظة التي تعني القانون وهي كلمة «فقه»، وما يلحق بها من اشتقاقات من مادة (درس) إذا استعملت مطلقة بدون إضافة، اصطلاحات أخرى تجمع بين الألفاظ المشتقة من مادة (فقه) ومادة (درس). منها على سبيل المثال: «تفقه على...»، «درس على...»، «درس الفقه على...» «وأخذ الفقه عن...» «قرأ الفقه على...»، «سمع الدرس على...»، وكلها تعني: «درس الفقه تحت إشراف فقيه ماهر».

أما مادة (درس) فقد اشْتُقَّت منها مصطلحات كثيرة تتعلق بالفقه متى استُعملَت بإطلاق وبدون إضافة. فكلمة درس تعني: درس الفقه، ومدرِّس: مدرِّس الفقه، دَرس: علم الفقه، مدرسة: المكان الذي يُدرَس فيه الفقه، تدريس: تعليم الفقه، مهنة تدريس الفقه، أو منصب أستاذ الفقه. ولم يكن للفظ «درس» مرادف مشتق من لفظ «فقه»؛ وبعبارة أخرى فإن لفظ «فقه لا يستخدم كمرادف للفظ «درس». وكان لفظ «فقيه» يعني في الاستعمال العام طالب الفقه وبصورة أدق، فإنه يعني الطالب المتقدم في دراسة الفقه أو الفقيه المتمكن. وليس من الضروري أن يكون الفقيه مدرِّسًا للفقه؛ لأن حصوله على الدرجة المتقدمة في الفقه لا يعني أنه ضمن منصبًا للتدريس.

أما حقول المعرفة الأخرى فبعضها لها مصطلحاتها الخاصة بها فيما يتصل بالتدريس والتعليم في حين أن بعضها الآخر ليس كذلك. ومن أمثلة ذلك في مجال علوم القرآن نجد الفعل «يقرأ» مشتقًا من مادة (قرء)(*) المشتقة منها كلمة «القرآن». والقرآن معناه «الترتيل»، لأن النبي ﷺ قرأ القرآن مرتلاً بصوت مرتفع كما تلقاه من الملك جبريل عليه السلام. وكان الفعل «قرأ» يعني أساسًا دراسة القراءات المختلفة للقرآن الكريم، كما كان يستعمل بمعناه العام، وهو: دراسة حقول المعرفة الأخرى إذا أضيف إليه لفظ متمم يدل على حقل معيَّن من حقول المعرفة[١٥٤].

(*) المصدر المشتق منه (قراءة) وليس (قرء) كما ذكر المؤلف، غير أنها من مادة نفس الكلمة. قال ابن فارس (قرى) القاف والراء والحرف المعتل أصل صحيح يدل على جمع واجتماع... وإذا همز هذا الباب (قرأ) كان هو والأول سواء... قالوا ومنه القرآن، كأنه سمي بذلك لجمعة ما فيه من الأحكام والقصص وغير ذلك، فأما أقرأت المرأة فيقال إنها من هذا أيضًا، وذكروا أنها تكون كذا في حال طهرها، كأنها قد جمعت دمها في جوفها فلم تُرْخه...». معجم مقاييس اللغة تحقيق عبد السلام محمد هارون، مادة (قرى)، ج٥، ص٧٩. (المراجعان).

أما لفظ «أخذ» فهو لفظ عام آخر إذا استعمل مع حرف الجر «عن» فإنه يعني: الدراسة على. ومن ذلك قولهم: أخذ الأدب عن. . .، أخذ الفلسفة عن، أخذ علم الكلام عن. . .، أخذ علم النظر عن. . .؛ لأن هذه الموضوعات لا توجد لها مصطلحات فنية خاصة بها مشتقة من نفس المادة التي اشتقت منها أسماء حقولها المعرفية. أما بالنسبة للأدب فهناك الفعل «تأدب ب. . .» والذي لا يعني أنه درس الأدب على (شخص ما) فحسب، وإنما يعني أيضًا أنه أتم دراسته للأدب على يديه، وتخرج في هذا الحقل تحت إشراف (شخص ما). أما الفلسفة والكلام والنظر أو المناظرة فليس لها مصطلحات مشتقة من مادتها الأصلية.

ومن ناحية أخرى، فقد كان الفعل المستعمل في حقل الحديث هو «حدَّث» المشتق من مادة الحديث ذاته مشيرًا إلى أنه «يعلِّم الحديث». و«التحديث» معناه: وظيفة أو منصب تدريسه، أي منصب «مشيخة الحديث»، ولذلك كان اصطلاحًا «حدَّث، وتحديث» في الحديث هما المقابلان اللفظي «درَّس» و«تدريس» في الفقه. إلا أنه لم يكن يُستَخدم لفظا «فقه» و«تفقيه» للدلالة على تدريس الفقه، رغم أنه استُخدِم بالفعل لفظ «تفقَّه» بمعنى تعلم الفقه.

كان التركيز في سنوات المرحلة الأولى من الدراسة ينصب على تعلم المبادئ الفقهية للمذهب الذي ينتمي إليه الطالب، أي على «فقه المذهب». أما مرحلة الدراسة المتقدمة فكان التركيز فيها على فقه الخلاف[١٥٥]. وكانت هذه المرحلة الثانية هي فترة صحبة الطالب أو ملازمته التي يصبح خلالها صاحبًا، أي ملازمًا لأستاذ الفقه ورفيقًا ملازمًا أو حواريًا أو تابعًا؛ ولذلك يقال عنه أنه «صَاحَب» شيخه. واستُخدم فيما بعد لفظ مرادف لهذا الفعل وهو «لأزَمَ» المشتق من المصدر «ملازمة» المرادف للفظَ «صُحْبَة»، واستُخدم اسم فاعله «مُلازم» في العهد العثماني بصفة خاصة بمعنى (مساعد مدرِّس الفقه). وهذه الفترة من الصحبة بالذات هي التي كان يتم خلالها القيام بعملية «التعليق».

وكان الفعل «عَلَّق» عندما يستعمل معه حرف الجر «على» أو «عن» يقال عن الطالب الذي يدوِّن ملاحظات شيخه في درس الفقه. وكان دفتر الملاحظات يسمى «التَّعليقةَ». وهو اصطلاح كان يستعمل أيضًا للدلالة على ملاحظات المدرِّس نفسه على الدَرس،

ومنهج تدريسه. أما الفعل «تعلق» فيستعمل بحسب النص الذي ورد فيه بمعنى: يسجِّل، يدوِّن، يكتب ملاحظات، يدوِّن محضراً، يختزل.

وكثيراً ما نصادف في التراجم عبارة «له عنه تعليقه»، إشارة إلى أن الفقيه عندما كان طالبًا كتب تعليقًا بسند من أستاذه في الفقه، مبنيًا على أساس دروسه أو كتبه. وكانت كتابة التعليق أساسيًا من تعليم الفقه. وقد تكون التعليقه مُصنَّفًا له خصائص وصفات متميزة، ويحمل طابع مُنشئه. ومثل هذه الأعمال قد يختلف بعضها اختلافًا كبيراً عن بعضها الآخر وذلك في شكله ومحتواه.

والتعليقة إما أن تكون من إنتاج الأستاذ أو طالب الفقه المتقدم (العالي). ففي حالة الأستاذ الفقيه تكون عبارة عن مجموعة من مذكرات الدروس التي يعدها لاستعماله الشخصي في تدريس مقرره الدراسي، أو قد تكون مصنفًا كاملاً يمكن أن يستعمله غيره من مدرسي الفقه. أما التعليقة بالنسبة لطالب الفقه المتقدم، أي في المرحلة العالية من دراسته، فقد تكون مجموعة من الملاحظات التي دوَّنها من دروس أستاذه أو من دروس الأستاذ وكُتُبه، يدرسها ويستظهرها ثم يعرضها على الأستاذ لكي يمتحنه فيها بغرض ترقيته إلى مرتبة الإفتاء. وقد تنتهي إلى مشروع تأليف يستهدف الطالبُ إخراجَه مصنفًا كاملاً يكون بمثابة أول إصدار له. وسنورد فيما يلي أمثلة لهذا النوع من التأليف أو التعليقه المنسوبة للأساتذة وطلابهم. ولعل أحسن مثل لتعليقات الطلبة المتقدمين يتمثل في تعليقتَيّ الغزالي، فقد وضع إحداهما تحت إشراف الجويني. وقد ظلت تعليقته الأولى في شكل مذكرات تقع في عدة دفاتر فُقدَت جميعها تقريبًا عندما سرقها قُطَّاع الطرق أثناء سفره. أما التعليقة الثانية فقد أعاد كتَابتها وأخرجها في مصنف كامل بعنوان «المنخول من علم الأصول»، فكانت أولى مصنفاته.

وإذا اشتُهر مدرِّس بتعليقته فإن كُتَّاب سيرته ينوِّهون بذلك في تراجمهم، مثلما حدث عندما بَرَّز أحَد طلاب الفقه في مجال التعليق فاشتهر ذلك عنه؛ فقد كتب الفقيه الشافعي ابن أبي هريرة(*) (ت٣٤٥/ ٩٥٦م) من تلاميذ ابن سريج وأبي اسحق المروزي (ت٣٤٠هـ/ ٩٥١م) تعليقًا على «مختصر المزني» المشهور فكان ذلك التعليق هو تعليقته،

(*) الحسن بن الحسين بن أبي هريرة، أبو علي: فقيه، انتهت إليه إمامة الشافعية في العراق. كان عظيم القدر مهيبًا. له مسائل في الفروع و«شرح مختصر المزني». مات ببغداد. الزركلي، ج٢، ص٢٠٢.

ثم أخرج تلميذه أبو علي الطبري تعليقة مشهورة خاصة به على أساس دروس أستاذه: «أخذ الفقه عن أبي علي بن أبي هريرة. . . وعلق عنه التعليقة المشهورة المنسوبة إليه»(١٥٦).

وكان الاصطلاح المُستَعمل في التعبير عن نسخ الكُتُب هو «كَتَب» أي دَوَّن كلمة بكلمة وكان الفعل «كَتَب»، المقابل للفعل «علَّق»، يستعمل لما يتصل بالنشاط المماثل في مجال الحديث. مثال هذا ما قيل عن الإستراباذي (ت٣٣٥هـ/ ٩٤٦-٧م) من أنه لم يكتب الحديث بسند عن عمار بن رجاء (ت٢٦٧هـ/ ٨٨١م): «الإستراباذي أدرك عمار بن رجاء ولم يكتب عنه»(١٥٧). وعند عقد الإستراباذي حلقة لإملاء الحديث في إستراباذ كتب الحديث بإسناده: «وعقد مجلس الإملاء بإستراباذ وكتب عنه»(١٥٨).

والفرق بين العملين الذين يدل عليهما الفعلان «كَتَب» و«عَلَّق» يظهر بوضوح في بعض الفقرات التي نورد نموذجًا لها: عندما تحدث ابن أبي يعلى (ت٥٢٦هـ/ ١١٣١م) عن تلميذ والده ابن مهمويا (ت٤٩٣هـ/ ١١٠٠م) قال: إنه «علَّق» على جزء من فقه المذهب والخلاف «وكتب» (أي نسخ) أجزاء من مؤلفاته، أو على حد تعبيره: «علَّق عن الوالد قطعة من المذهب والخلاف، وكتب أشياء من تصانيفه»(١٥٩).

وعلى هذا فإن الفرق بين «كَتَب» و«عَلَّق» كانت له أهميته؛ فالفعل «كتب» يُستَعمل مع الحديث، ويعني التدوين حرفيًا عن طريق الإملاء. أما الفعل «عَلَّق» فيعني تدوين ملاحظات تتوقف نتيجتها على كفاءة طالب الفقه واجتهاده في التمييز والمقارنة عند تدوين ملاحظاته؛ لأن الطالب في هذه الحالة، على عكس الحال في الكتابة من الإملاء، لا يوجد لديه وقت لاستظهار كل كلمة قيلَت في مداولات المجلس سواء أكان مناظرة أو درسًا، يتحدث المدرس فيه شفهيًا عن مناظرة جرت بالفعل.

كانت طبيعة مجلس الحديث تختلف اختلافًا كبيرًا عن طبيعة حلقة الفقه. فالأحاديث كانت تُملَى كلمة كلمة، وهي عملية مملة ومرهقة؛ ولذا نجد كتب التراجم تُثني على مدرِّسي الحديث وتنوِّه بصبرهم. وقد وردت فيها إشارة إلى شكوى المدرِّسين من سوء سلوك الطلبة في المجلس إذ كانوا يتكلمون ويصرفون انتباه زملائهم. ولا شك في أن

السبب يرجع إلى أن بعض الطلاب كانوا يدونون ما يُملَى أسرع من غيرهم، ولأن مجالس الحديث كانت عادة أكثر ازدحامًا من مجالس الفقه. ولم ترد مثل هذه الشكاوي من مدرسي الفقه، كما لم ينوه أحد بصبرهم؛ فالجدال والمحاجاة والمناقشة تروق دائمًا للشباب. وكانت شكوى المدرسين في مجال الفقه من نوع مختلف؛ فلم يكن لدى الطلاب مجال للملل، بل كانوا إما منغمسين أشد الانغماس في المناقشات الحادة، أو منشغلين أشد الانشغال بتلخيص أو تسجيل الحوار والمناظرة التي تجري أمامهم.

ج) التعليقة: المسائل الخلافية والطريقة

كان تدريس الأساتذة الفقهاء للمناظرة يتم بشيء قَلَّ أو كَثُر من الإبداع والأصالة؛ فمنهم من قام بإعداد مادته العلمية واستخدمها فيما بعد في كتابة ملخص لأصول الفقه. وكانت المسائل تمثل صميم هذه المواد العلمية. والممتاز منها لم يكن ليقتصر على المسائل المعروفة وحدها بل يضم إليها مسائل جديدة مع طريقة معالجتها، ويتضمن بالإضافة إلى ذلك جميع الاعتراضات الممكن إيرادها على كل مسألة من المسائل والردود على تلك الاعتراضات.

وكثيرًا ما يشير كُتَّاب التراجم إلى موهبة النحويين والفقهاء في إيراد مسائل جديدة وإعداد طرق للرد عليها. فقد تحدث القفطي، على سبيل المثال، عن أبي طالب الآدمي (ت بعد ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م) بأنه كان يتناول التعقيدات النحوية في مجالس النظر التي كان يبتكر فيها مسائل لم تكن معروفة من قبل[١٦٠].

وكان للفقيه الحنبلي أبي الوفاء بن القَوَّاس حلقة في جامع المنصور الكبير ببغداد للإفتاء والمناظرة. وكان يدرس مقررًا يتألف من المسائل للإفادة منها في المناظرات، بما فيها الاعتراضات والردود عليها[١٦١].

ولدينا مصنفات خُصِّصَت بأكملها لأدب المسائل وتحمل عناوين من نوع: كتاب المسائل، رؤوس المسائل، مسائل (فلان بن فلان) من الأساتذة الفقهاء أو النحويين، المسائل الـ(مضافة إلى اسم مكان معين)[١٦٢]. مسائل في الخلاف. وتكون عادة في الفقه، وكذلك في النحو أيضًا، وفي علم الكلام، والطب أحيانًا[١٦٣]. ولقد أنتج التعليم

الإسلامي في العصر الوسيط نوعًا خاصًا من الأدب مماثلاً للمصنفات العامة في الخلاف وإن كانت خُصِّصَت أساسًا لطلاب الفقه وهو نوع من الأدب الفقهي المدرسي يسمى «التعليقة». وإذا كانت التعليقة من وضع مدرِّس ما فإنها كانت تسمى أيضًا طريقته ومنهجه، وكان يقال إن الطالب «علَّق على تعليقة أو طريقة مُدَرِّسه بمعنى: أنه دون كتابةً المسائل الخلافية في تعليقة مدرسه، وطريقة المنافشَة (الجدلَ) التي كَان ينتهجها والأجوبة التي سيقَت عليها. ويمكن أن نرى هذا في مثل هذه العبارات: حَصَّل طريقته، أو علَّق طريقتهَ، ما علَّق أحد طريقة مثله، جمع بين طريقته وطريقة (فلان)، بمعنى أنه أتقن طريقة مدرِّسَيْن مختَلفَيْن، وهكذا.

وطريقة المدرِّس هي أسلوبه في تناول المسائل الخلافية أو مسائل الخلاف، وذخيرته، من المسائل التي يتصدى للرد عليها. وقد كتب الفقيه الشافعي المشهور فخر الدين الرازي «الطريقة في الخلاف والجدل»(١٦٤) والتي يشار إليها في موضع آخر باسم «الطريقة العلائية في الخلاف»(١٦٥) ومن المحتمل أنه أهداها إلى خوارزمشاه علاء الدين محمد (حكمه: ٥٩٦- ٦١٧م ١١٩٩- ١٢٢٠م)(١٦٦). وقيل إن عبد الرحمن بن عمر البصري (ت٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م) مدرِّس الفقه الحنبلي في المدرسة المستنصرية ببغداد، وضع «طريقة في الخلاف تحتوي على عشر مسألة»(١٦٧). أما أبو المظَفَّر السَّمْعاني(*) (ت٤٨٩هـ/ ١٠٩٦م)، ذلك الفقيه المشهور الذي كان حنفيًا مدة ثلاثين عامًا وتحول بعدها إلى المذهب الشافعي، فقد وضع كتاب «البرهان في الخلاف» الذي يقال إنه «جمع فيه قريبًا من ألف مسألة خلافية»(١٦٨). وقد استخدم ابن عقيل طريقة النظر وضع كتابه «الواضح في أصول الفقه». ووصف طريقته هذه في آخر مؤلفه الضخم الذي يقع في ثلاثة مجلدات والذي وضعه للمبتدئين، بقوله:

«اتبعت في تصنيف هذا المصنف طريقة أعرض فيها أولاً المذهب، ثم الحجة، ثم السؤال، ثم الجواب على السؤال، ثم الشبهة، ثم الجواب. وهذا كله من أجل تعليم المبتدئين طريقة النظر»(١٦٩).

(*) منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد المرْوَزي السمعاني التميمي الحنفي، أبو المظفر: مفسر من العلماء بالحديث. من أهل مرو مولدًا ووفاة. وكان مفتي خراسان. له «تفسير السمعاني» و«الانتصار لأصحاب الحديث» و«الاصطلام» في الرد على أبي زيد الدبُّوسي، وغير ذلك. الأعلام للزركلي، ص ص٢٤٣- ٢٤٤.

لم يكن لكل مدرِّس طريقة، كما لم يكن لكل منهم تعليقة. أما المدرِّسون الذين لم تكن لهم طريقة خاصة بهم فإنهم كانوا يستعملون طريقة غيرهم. ويقال إن وجيه الدين بن نباته (المتوفى قبل ٥٨٠هـ/ ١١٨٤م) أتم مرحلة التعليقة الخاصة بتعليمه الفقهي تحت إشراف مدرِّس كان يستخدم تعليقة مدرِّس آخر (١٧٠). ويتحدث ابن خَلّكان عن الفقيه الشافعي أبي طالب التميمي الأصفهاني (*) (ت٥٨٥هـ/ ١١٨٩م) فيقول إنه برع في علم الخلاف وصنف فيه «طريقة مشهورة» و«كانت عمدة المدرِّسين في إلقاء الدروس ويعدُّون تاركها قاصر الفهم عن إدراكها» (١٧١). وقد ذكر الذهبي ذلك المُصَنَّف ووصفه بأنه تعليقة جمعت كل أنواع المعارف (١٧٢). وهكذا نجد أن اصطلاحي «التعليقة» و«الطريقة» كانا يُستعملان بالترادف.

أما اصطلاح «الخلاف» فإنه كان يشمل كلاً من المضمون والطريقة معًا؛ فهو بمثابة حصيلة الاعتراضات والأسئلة وطريقة الجدل المتبعة في الرد عليها. وقيل عن جبريل بن صريم إنه قدم بغداد طالبًا للعلم عام ٥٨٤هـ/ ١١٨٨م، وتلقى تعليمه الفقهي على ثلاث مراحل على النحو التالي:

١- درس فقه المذهب أولاً (تفقَّه في المذهب).

٢- ثم (قرأ) الخلاف، أي أنه درس المسائل الخلافية وطريقة النظر. وبعدها:

٣- بدأ يناظر، أي يناقش مسائل الخلاف مع الفقهاء (وصار يتكلم في المسائل مع الفقهاء) (١٧٣).

وكان مدلول لفظ «مسائل» يُعبَّر عنه بعبارات مختلفة فيقال: مسائل الفقه، مسائل الخلاف، المسائل الخلافية، مسائل التعليق. وكلها تعني المسائل موضع الخلاف، أي الأسئلة أو الاعتراضات التي تثار ضد الفتوى والتي يجب أن يتعلمها طالب الفقه في

(*) أبو طالب محمود بن علي بن أبي طالب بن عبد الله بن أبي الرجاء، التميمي الأصبهاني (= الأصفهاني)، معروف بالقاضي، صاحب الطريقة في الخلاف، وصنف فيها التعليقة (المشهورة) التي شهدت بفضله وتحقيقه وتبريزه على أكثر نظرائه، وجمع فيها بين الفقه والتحقيق، وكانت عمدة المدرسين في إلقاء الدروس عليها، ومن لم يذكرها كان لقصور فهمه عن إدراك دقائقها. واشتغل عليه خلق كثير وانتفعوا به، وصاروا علماء مشاهير. وفيات ج٤، ص٢٦١.

مرحلة التعليق[١٧٤] من دراسته الفقهية. أمثلة ذلك ما قيل من أن ابن نباته، الذي أسلفنا الإشارة إليه، حفظ مسائل التعليق عن ظهر قلب، أي المسائل الخلافية التي تعلمها في مرحلة التعليق من دراسته الفقهية[١٧٥]. وقد وضع الكَلْوَذَاني مصنفَيْن في الخلاف أحدهما رئيس والآخر فرعي، وهما: «الخلاف الكبير» و«الخلاف الصغير». وكان عنوان المصنف الرئيس أيضًا «الانتصار في المسائل الكبار» وعنوان المصنف الفرعي «رؤوس المسائل»[١٧٦]. فهناك إذن تداخل بين اصطلاحي «مسائل وخلاف»، وهما يعنيان المسائل التي يدور حولها الجدل والنقاش.

ويمكن لطالب الفقه أن يؤدي التعليق تحت إشراف مدرِّس واحد أو أكثر، إذ إن هدفه هو تحصيل رصيد واف بقدر الإمكان من مسائل الخلاف مع معرفة طريقة، أو طرق، الرد عليها. ولما كان لكلِّ مدرِّس من المدرِّسين الكبار تعليقة أو أكثر، وهي ذخيرة تحتوي على نظامٍ من الأسئلة والأجوبة يختلف عن نظام غيره، فإن الطالب المجتهد الذي يطمح إلى التربُّع فوق قمة مهنته وهي «الرياسة»، كان حريصًا على جمع كل ما يمكن جمعه من «الطرق».

ولتوضيح ذلك نضرب مثلاً باثنين من الفقهاء المتعاصرين في القرن الحادي عشر الميلادي هما إمام الحرمين الجويني وأبو إسحق الشيرازي، وكلاهما من أتباع المذهب الشافعي. يقال إن أولهما قضى أربع سنوات في مكة المكرمة -ومن هنا جاء اللقب الذي لقِّب به وهو لقب إمام الحرمين- مدرِّس الفقه ويفتي، ولكنه كان أيضًا «يجمع طرق المذهب»[١٧٧]. أما الشيرازي فقد أدى التعليق تحت إشراف عدة مدرِّسين: البَيْضَاوي (٤٢٤هـ/ ١٠٣٣م)[١٧٨]، ومحمد بن عمر الشيرازي، وهو أول مدرِّس عمل معه في هذه المرحلة من دراسته[١٧٩]، وعبد الرحمن الغُنْدجَاني[١٨٠] وأبي الطيب الطبري(*)، وهو آخر مدرِّسيه والذي واصل معه التعليق عدة سنين[١٨١].

وكان اصطلاح «تعليقة»، والتي تعني مُصَنَّفًا من إعداد الطالب في المرحلة الأخيرة من

(*) الطبري (ت٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م) طاهر بن عبد الله بن طاهر الطبري، أبو الطيب: قاض، من الشافعية. ولد في آمل طبرستان، واستوطن بغداد، وولي القضاء بربع الكرخ، وتوفي ببغداد. له «شرح المزني» أحد عشر جزءاً في الفقه. وله نظم. الأعلام للزركلي، ج٣، ص٣٢١.

دراسته للفقه، عبارة عن حصيلة من المسائل الفقهية كان على الطالب أن يتذكرها عندما يمتحنه مدرِّس الفقه(١٨٢).

د) أصحاب التعليقات

يبدو أن طور التعليق في الدراسات الفقهية ظهر في وقت ما من النصف الثاني للقرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي، إذ يقال إن الفقيه الشافعي المشهور ابن سُرَيْج «شرح المذهب ولخَّصَه وعمل المسائل في الفروع»(١٨٣).

أما قبل ابن سُرَيْج فقد كان النشاط في هذا المجال مقصوراً فيما يبدو على نسخ مصنفات الفقهاء حرفيًا واستظهارها، على نحو ما فعله الفقيه المعاصر لابن سُرَيْج -وإن كان أسن منه- أبو جعفر محمد بن أحمد التِّرمذي (م٢٩٥هـ/ ٩٠٨م) وهو أكبر فقهاء الشافعية في زمنه (لم يكن الفقهاء الشافعية في وقته أرأس منه) والذي قال إنه نسخ مؤلفات الشافعي (كَتَبتُ كُتُبَ الشافعي)(١٨٤). ومن قبله نجد ابن رَاهُويه (ت٢٣٨هـ/ ٨٥٢م) الذي دخل في مناظرة فقهية مع الشافعي سَجَّلها فخر الدين الرازي في ترجمته للشافعي، وقد تأثر بسعة علم الشافعي أشد التأثير مما جعله يعكف على نسخ جميع كتبه. كان ابن رَاهُوْيَه من كبار المحدثين في عصره، وكان النسخ الحرفي هو العادة المتبعة في دراسة الحديث(١٨٥). ولم يَرِد ما يشير إلى أن هذين الطالبين: التِّرمذي وابن رَاهُوْيَه، قد مارسا التعليق أو خَرَّجا مسائلَ جديدة، وهي عملية أساسية في التعليق.

وقد أثرَ عن ابن أبي هريرة (ت٣٤٥هـ/ ٩٤٦م)، تلميذ ابن سُرَيْج وأبي اسحق المَرْوَزي(١٨٦)، والذي وضع تعليقًا على «مختصر المُزني»، أنه خَرَّج مسائل خلافية في الفقه (وله مسائل في الفروع)(١٨٧). هذا الشرح هو (تعليقته)، وهي بدورها أصبحت موضوعًا (لتعليقة) تلميذه أبي علي الطبري الذي قيل إنه (علق عنه التعليقة المشهورة المنسوبة إليه)(١٨٨)، كما ألف كتابًا في الخلاف كان الأول من نوعه، وكتابًا في الجدل، وغير ذلك من المصنفات(١٨٩).

كما وضع أبو حامد الإسفراييني، الفقيه الشافعي المعروف في عصره، ما كان يوصف

بأنه «التعليقة الكبرى» التي تحتوي، ضمن أشياء أخرى، تعليقًا على «مختصر المزني» ومسائل في الخلاف أصول الفقه[١٩٠].

وهناك أيضًا: ابن رزقُويَه (ت٤١٢هـ/ ١٠٢١م) درس الفقه وعلق على المذهب الشافعي[١٩١]، والقاضيَ أبو جَعفر محمد بن أحمد النَّسَفي (ت٤١٤هـ/ ١٠٢٣م) الحنفي المذهب «صنف تعليقة مشهورة»[١٩٢]، وكذلك المُحَامل الضَّبيّ (ت٤١٥هـ/ ١٠٢٤م)، تلميذ الإسفراييني المشار إليه آنفًا، أخرج تعليقة[١٩٣] مَن تأليفه، وقد ورد في ترجمة ابنه تنويه إلى أنه صنف تعليقة[١٩٤]. وأبو الحسن البُنْدَنيجي (ت٤٢٥هـ/ ١٠٣٤م) وهو أحد تلاميذ الإسفرايني صنف من الآخر تعليقة[١٩٥]، وَهوَ ما فعله أيضًا النَّائيني (ت٤٤٧هـ/ ١٠٥٥م)، تلميذ آخر من تلاميذ الإسفراييني[١٩٦].

كما صنف أبو الطيب الطبري (تعليقة) توجد عدة أجزاء منها محفوظة في مكتبة قصر طوب كابي (طوب قابوسراي) باستانبول[١٩٧]. وقد درس على عدة مدرِّسين كان من بينهم أبو حامد الإسفراييني، وصنف عدة كتب في الجدل والخلاف وشرحًا لمختصر المزني[١٩٨].

وعلى نفس المنوال سار أبو نصر المروزي (ت٤٥٤هـ/ ١٠٦٢م)، من أبرز فقهاء الشافعية في خراسان، الذي درس على الإسفراييني في بغداد، فقد ألف تعليقة أثناء دراسته[١٩٩].

وكذلك صنف القاضي أبو علي الحسين بن محمد المَروزي، ويقال له المَرْورُّوذي، من كبار فقهاء الشافعية، تعليقة سماها النووي «التعليق الكبير»[٢٠٠]. وكذلك فعل فقيه آخر هو أبو إسحاق الشيرازي فصنف تعليقة خاصة به[٢٠١] بعد التعليق عن عدة مدرِّسين.

وقد صنف الفقيه الحنبلي القاضي أبو يعلى (تعليقة) عندما وجد أن أحدًا لم يصنف تعليقة للمذهب الحنبلي قبله[٢٠٢]. ثم صنف تلميذه القاضي الحنبلي يعقوب البرزبيني (٤٦٨هـ/ ١٠٩٣م) تعليقة تقع في عدة مجلدات هي تلخيص لتعليقة أستاذه[٢٠٣]. كما صنف أبو المظفر السمعاني الفقيه الحنفي الذي تحول إلى الشافعية، تعليقة بعنوان «تعليقة الاصطلام»[٢٠٤]، أورد عنوانها كاملاً حاجي خليفة كالآتي «الاصطلام في رد أبي زيد الدبّوسي»[٢٠٥] الحنفي المذهب.

ومن بين أصحاب التعليقات الذين ذكرهم حاجي خليفة ورد اسم الغزالي، الإمام الشهير ولكن دون ذكر عنوان(٢٠٦). ومن المرجَّح أن تعليقته هي مصنفه الذي يحمل عنوان «المنخول» التي تم تحقيقها ونشرها في دمشق مؤخراً(٢٠٧)، وهي مصنف في أصول الفقه، يعتمد على دروس أستاذه إمام الحرمين الجويني. وقد ذكر الغزالي في نهاية كتابه أنه التزم فيه بمذكرات أستاذه دون تعديل فيما عدا ترتيب الأبواب والفصول لتيسير استعماله عند الرجوع إليه. وأسعد الميهَني(*) (ت٥٢٣هـ/ ١١٣٩م) تلميذ أبي المُظَفَّر السَّمْعَاني المشار إليه آنفًا، ومدرِّس الفقه في المدرسة النِّظَاميَّة ببغداد، هو مؤلف تعليقة تسمى «تعليقة الخلاف»(٢٠٨). ووضع القاضي الحنفي عبدَ العزيز النَّسَفي (ت٥٣٣هـ/ ١١٣٩م) تعليقة في أربعة مجلدات(٢٠٩). وكتب علاء الدين العَليمي (ت٥٦٣هـ/ ١١٦٨م) تعليقة أخذ عنوانها من اسمه: «العليمي». أما تعليقة البروَي (ت٥٦٧هـ/ ١١٧٢م) فكانت تُسمَّى «التعليقة في الخلاف والجدل»(٢١٠). وكتب ابن الجوزي (ت٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م) عدة تعليقات طبقًا لما ذكره هو نفسه في مقدمة كتابه «الباز الأشهب» وقد ذكر منها ثلاث تعليقات(٢١١). وتُنسَب إلى ركن الدين الهَمَذاني (ت٦٠٠هـ/ ١٢٠٤م) تعليقة عنوانها «التعليقة في الخلاف» تقع في ثلاث نسخ: كبير ووسط وصغير(٢١٢). كما كتب الفقيه الحنبلي غلام ابن المَنِّي(**) (ت٦١٠هـ/ ١٢١٣م) تعليقة أشار إليها ابن رجب بقوله «التعليقة المشهورة»(٢١٣). وذكر المؤرخ الدمشقي أبو شامة (ت٦٦٥هـ/ ١٢٦٧م) أن معاصريه في بغداد كانوا يسمونها «النظيف من التعليق الشريف» لأنه أعاد صياغة مذكرات أستاذه وأضاف إليها وحذف منها(٢١٤).

وتُنسَب إلى الآمدي (ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٤م) تعليقتان: كبرى وصغرى(٢١٥). كما تُنسَب إلى صلاح الدين العَلائي (ت٧٦١هـ/ ١٣٦٠م) أربع تعليقات: الكبرى، والوسطى، والصغرى، والمصرية، وتقع في اثني عشر مجلداً(٢١٦).

(*) أسعد بن أبي نصر الميهني، تفقه على أبي المظفر السمعاني وغيره، وبرع في الفقه وفاق في النظر، وفوض إليه أمر التدريس في النظامية، وعلق بها عنه جماعة تعليقة الخلاف. المنتظم، ج١٠، ص١٣.

(**) واسمه إسماعيل بن علي بن حسين البغدادي الأزجي المأموني. الذيل على طبقات الحنابلة لابن رجب ج٤، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ص٦٦. وقد ورد اسمه في الكتاب على أنه «ابن المنى» ibn al-Muna.

هـ) حجم التعليقة ومحتوياتها

كانت بعض هذه التعليقات ذات حجم ضخم جدًا. فقد قيل إن تعليقة أبي حامد الإسفراييني كانت تتألف من خمسين مجلدًا[217]، ووُصفَت تعليقة أبي الطيب الطبري بأنها تقع في نحو عشرة مجلدات[218]. وقد وضع غيرهما العديد من التعليقات، لكل منها عنوانه الخاص، في نسخ مختلفة الأحجام. ولم يرد وصف لمحتويات هذه المصنفات في معظم الأحيان، وإن وردت هنا وهناك أقوال تعطينا فكرة عن محتوياتها. فقد وُصفَت تعليقة الإسفراييني بأنها تقع «في خمسين مجلدًا ذكر فيها خلاف العلماء وأقوالهم ومآخذهم ومناظراتهم. . . في جودة الفقه وحسن النظر»[219].

ووُصفَت تعليقة الطبري بأنها تعليقة ضخمة «في نحو عشرة مجلدات كثيرة الاستدلال والأقيسَة»[220]. وقال البيهقي (ت٥٦٥هـ/ ١١٧٠م) إنه علق عن دروس أستاذه تاج القضاة أبي مسعد يحيى بن سعيد الباب الخاص بالزكاة ومسائلها الخلافية ثم بقية مسائل الخلاف في الفقه «ليس على حسب ترتيب أبواب الفقه»، أو بعبارة أخرى، إنه عرض هذه المسائل بطريقة عشوائية[221].

وتلقي مقدمة ابن الجوزي لكتابه «الباز الأشهب المنقض على مخالفي المذهب» بعض الضوء على محتويات التعليقة حيث قال:

اعلم -هداك الله- أنني عندما اتبعت مذهب الإمام أحمد بن حنبل -رضي الله عنه- رأيته رجلاً عظيم الشأن في العلوم الدينية، بذل -رحمه الله- كل ما في وسعه في دراسة هذه العلوم ومذهب السلف الأول إلى حد أنه لم تنشأ مسألة إلا كان لديه آية يستشهد بها أو ملحوظة يبديها بشأنها. ولكنه كان مع ذلك من أتباع السلف الأول، ولذلك فقد صنف مصنفات تعتمد على الحديث فحسب، فأيقنت أن تدريسه خال من صنوف الكتب الكثيرة عند المخالفين. ولذلك صنفت تطبيقات مطولة منها المغني في عدة أجزاء، وزاد المسير، وتذكرة الأديب وغيرها. وفي الحديث صنفت عددًا من المصنفات في الجرح والتعديل. ولم أجد تعليقة لأحد منهم (أي الحنابلة) في الخلاف، وإن كان القاضي أبو يعلى قد قال: «كنت أقول: ما بال أتباع مذهبنا يناقشون الخلاف مع مخالفيهم دون أن يستشهدوا بأحمد

ابن حنبل؟ ثم التمست لهم العذر لأنه لا توجد لدينا تعليقة في الفقه». غير أنه لم يفرق في التعليقة التي صنفها بين المبادئ الصحيحة والمرفوضة وإن كان قد ساق نتائج منطقية جامعة. ولاحظت بين أصحابنا الحنابلة من يلجأ إلى التعليقة المُسمَّاة الاصطلام[٢٢٢]، أو تعليقة الأسعد[٢٢٣]، أو التعليقة الشريفة[٢٢٥]، فيستعيدها ويستعملها في مجلسه، فصنفت لهم عددًا من التعليقات منها: الإنصاف في مسائل الخلاف[٢٢٦]، جُنَّة النَّظَر وجَنَّة الفطَر[٢٢٧]، عند الدلائل في مشهور المسائل[٢٢٨]. ثم رأيت أنه يحسن بي أن أجمع الأحاديث التي تم تدوينها ويستشهد بها على سبيل البرهان أتباع مذهبنا، وفرقت بين الصحيح وغير الصحيح، وصنفت في المذاهب المختلفة كتابًا أوردت فيه كل هذه الأحاديث وجعلت عنوانه «الباز الأشهب المنقض على مخالفي المذهب»[٢٢٩].

وقد أورد ابن رجب قائمة شاملة بمصنفات ابن الجوزي وخص بالذكر المصنفات الثلاثة الآتية التي وصفها بالتعليقات الكبرى والوسطى والصغرى: الباز الأشهب[٢٣٠]، جُنَّة النَّظَر وجَنَّة الفطر[٢٣١]، عُمَد الدلائل في مشتهر[*] المسائل[٢٣٢].

ومن هنا نجد أن كثيرًا من المصنفات التي تعرف بأنها تعليقات لا تحمل هذا الاصطلاح في عناوينها. ولما كانت التعليقة أساسًا مصنفًا فيه شيء من الأصالة والإبداع فيما يتعلق بتكوينها ومحتواها، ولما كانت الطريقة التي تحتويها تحمل الطابع الشخصي لمؤلفها، فلا توجد تعليقتان أو طريقتان متشابهتان تمام التشابه. إلا أن هناك ما يعتبر طريقة خاصة بمنطقة من المناطق؛ إذ إن الطرق المعروفة في المنطقة الواحدة تجمع بينها عناصر مشتركة تبرر تسميتها مثلاً بأنها طريقة خاصة بالعراق تمييزًا لها عن طريقة خراسان؛ فيقال «الطريقة العراقية» أو «الطريقة الخراسانية». وقد طور التعليقة فقهاء الشافعية والحنفية الذين كانوا أول من بدأ التأليف فيها. ولكن الشافعية هم الذين أحدثوا هذا النوع من المصنفات فيما يبدو؛ إذ يعد الشافعي أول من دون علم أصول الفقه. وبدأ الحنابلة في تصنيف التعليقات في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، بينما ظل المالكية بعيدين عن خوض هذا المجال حتى أواخر القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي. وقد سار تطور

(*) العنوان كما ذكره حاجي خليفة «عُمَد الدَّلائل في مَشْهُور المسائل». كشف الظنون، ج٢، ص١٦٤ وهو نفس العنوان الوارد في الفقرة السابقة التي نقل فيها المؤلف مقدمة ابن الجوزي لكتابه «الباز الأشهب».

التعليقة جنبًا إلى جنب مع تطور معاهد تدريس الفقه والتي اتخذت شكل المسجد -الخان أول الأمر، ثم المدرسة. ومن الجدير بالملاحظة أن كلية الدراسات الفقهية هذه، أي المدرسة -بقدر ما نستطيع أن نقرره من المصادر المتاحة لنا-اتخذها الشافعية والأحناف أولاً، ثم الحنابلة والمالكية في آخر الأمر، وفي أضيق نطاق أيضًا.

و) التعليقة في حقول المعرفة الأخرى غير الفقه

١- النحو

كانت التعليقة ثمرة من ثمار المناظرة، ولذلك كان من الممكن، وهي على هذا النحو، أن تظهر ليس في مجال الفقه فقط وإنما أيضًا في المجالات الأخرى التي كانت تدور حولها المناظرات ونعني بها: النحو والكلام والطب. إلا أن التعليقة كانت أساسًا كتابًا دراسيًا وضع لدراسة الفقه في معاهد تدريس الفقه: المسجد ثم المدرسة فيما بعد. أما وضعها في الحقول العلمية الأخرى فقد حدث في وقت متأخر.

وترتبط المناظرة عادة بعلم الكلام، رغم أن بعض المناظرات الأولى عقدت في مجالي الفقه والنحو. فقد تناظر الفقيه أبو قلابَة الجَرْمِي(*) (ت١٠٤هـ/ ٧٢٢م) مع علماء عصره أمام الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز في مسألة من مسائل الفقه الجنائي وهي (القَسَامة)(**)(٢٣٣).

كما عقدت مناظرات في علم النحو في وقت مبكر. وقد قيل عن مَصَنَّف سيبويه (المتوفى في النصف الثاني من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي) المشهور في النحو

(*) أبو قلابة الجرمي، عبد الله بن زيد البصري الإمام: طُلب للقضاء فهرب ونزل الشام فنزل بداريا. وكان رأسًا في العلم والعمل. سمع من سمرة وجماعته. ومناظَرته مع علماء عصره في القسامة بحضرة عمر بن عبد العزيز مشهورة في الصحيح. شذرات الذهب، ج١، ص١٢٦.

(**) قال ابن الأثير: القسامة بالفتح، اليمين كالقسم، وحقيقتها أن يُقسم من أولياء الدم خمسون نفرًا على استحقاقهم دم صاحبهم إذا وجدوه قتيلاً بين قوم ولم يُعرف قاتله، فإن لم يكونوا خمسين أقسم الموجودون خمسين، ولا يكون فيهم صبي ولا امرأة ولا مجنون ولا عبد، أو يقسم بها المتهمون على نفي القتل عنهم، فإن حلف المدعون استحقوا الدية، وإن حلف المتهمون لم تلزمهم الدية. لسان العرب، ج٢، ص٤٨.

وتعريفها شرعًا: «هي أيمان مكررة في دعوى قتل معصوم». البهوتي، منصور بن يونس، شرح منتهى الإرادات، ج٣، ص٣٣٢.

والمسمى الكتاب: «كان كتاب سيبويه يتعلم منه النظر والتفتيش»(٢٣٤). وفي معرض ما يروي من مناظرات عن النحوي البصري الخليل (ت١٦٩هـ/ ٧٨٥م) وردت المصطلحات الفنية التالية في مجال المناظرة: مسألة، جواب، مجيب، اعتراض، انقطاع (بمعنى: سكوت وهزيمة)(٢٣٥).

وفي مناسبة أخرى سُئل الخليل: لماذا لم يتناظر مع زميل أقدم منه بعد أن قصده لهذا الغرض، فأجاب: «إنه (يَقصد أبا عمرو بن العلاء) يشغل منصب الرئيس منذ خمسين عامًا، وقد خشيت أن ينقطع ويلحق به العار في بلده»(٢٣٦).

وعندما قدم سيبويه، البصري، إلى بغداد تناظر مع الكسَائي وتلاميذه(٢٣٧) ومنهم الأحمر(*) (ت نحو ١٩٤هـ/ ٨١٠م) مؤدِّب الأمين (خلافَته: ١٩٣-١٩٨هـ/ ٨٠٩/ ٨١٣م)(٢٣٨). وكان ثعلب الكوفي ينظر إليه على أنه شديد التمسك بالتقاليد ولا يعرف التأملات النحوية التي يجيدها علماء البصرة. ومن ناحية أخرى، فقد كانت لديه ذاكرة قوية وكان بوسعه أن يروي أبوابًا وأشعارًا من مصنفات الفَرَّاء (ت٢٠٧هـ/ ٨٢٢م) والكسائي، النحويين الكوفيين(٢٣٩).

ولعل اهتمام النحويين بالمناظرة في عهد مبكر كان عاملاً قويًا في استعمال اللغة العربية الفصحى وإرسائها لغةً للمناظرة. فعندما تناظر بشْر المَريسي(**) (ت٢١٨هـ/ ٨٣٤م)، أحد فقهاء المعتزلة، مع الشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م) تعرَضَ للانتقاد لعجزه عن التحدث باللغة العربية الفصحى نتيجة لضعفه في علم النحو(٢٤٠). وكان الأخْفَش (ت بعد ٢٠٧هـ/ ٨٢٢م) والطُوَّال (ت٢٤٣هـ/ ٨٥٧م)(٢٤١) وأبو طالب الأدمي(٢٤٢)، من علماء النحو المعروفين بمهارتهم في ابتكار مسائل جديدة. وقد اتبع الفقيه ابن الحدَّاد(***)

(*) علي بن الحسن الأحمر صاحب الكسائي، مؤدب الأمين. هو شيخ النحاة في عصره وكان من الجند على باب الرشيد وصحب الكسائي فأخذ عنه العربية وأوصله الكسائي إلى الرشيد فعهد إليه بتأديب أبنائه واستمر في نعمة إلى أن توفى بطريق الحج. معجم الأدباء، ج١٣، ص٥، والهامش.

(**) بشر بن غياث بن أبي كريمة عبد الرحمن المريسي، العدوي بالولاء، أبو عبد الرحمن: فقيه معتزلي عارف بالفلسفة، يرمي الزندقة. وهوَ رأس الطائفة «المريسية» القائلة بالإرجاء وإليه نسبتها. الأعلام للزركلي، ج٢، ص ص٢٧-٢٨.

(***) محمد بن أحمد بن محمد بن جعفر الكناني: قاض، من فقهاء الشافعية، من أهل مصر. ولي فيها القضاء والتدريس. له كتاب «الفروع» في فقه الشافعية، شرحه كثيرون، و«الباهر» في الفقه، مئة جزء، وغير ذلك الأعلام للزركلي. ج٦، ص٢٠١.

(ت٣٤٥هـ/ ٩٥٦م) طريقة النحويين في مجلس النظر في مسائل الفقه والذي كان يعقده ليلة الجمعة(٢٤٣). وكان يحضر تلك المجالس النحوي أحمد بن محمد النحَّاس (ت٣٣٨هـ/ ٩٤٩م)[٢٤٤]. وكان من المعروف عن النحوي منذر بن سعيد البلوطي (ت٣٥٥هـ/ ٩٦٦م)، الفقيه الظاهري وقاضي قرطبة، أنه كان مجادلاً ومناظراً[٢٤٥]. وقد درس إسماعيل بن القاسم البغدادي (ت٣٥٦هـ/ ٩٩٦م) مصنف سيبويه «الكتاب» على دُرسْتُويَه، وكتب مصنفًا حول تفوق مدرسة البصرة على مدرسة الكوفة في النحو، ودافع عن مناهج سيبويه النحوية ضد خصومه في مدرسة البصرة(٢٤٦٧). وكان محمد بن يحيى الرباحي الأزدي (ت٣٥٨هـ/ ٩٦٩م) يعقد مجلسًا للنظر يوم الجمعة للمناظرة في كتاب سيبويه «الكتاب». ولم يكن النحويون في قرطبة، حتى زمن الأزدي، يستخدمون طرق السفسطة والجدل المتبعة في تعليم النحو في بلاد المشرق الإسلامي[٢٤٧]. وكان النحوي البصري السيرافي الذي صنف تعليقًا على كتاب سيبويه «الكتاب» عالمًا من علماء الكلام المعتزلة وفقيهًا حنفيًا، كما كان واسع الإطلاع في العلوم الدخيلة(٢٤٨). كما وضع معتزلي آخر، وهو النحوي الرُّمَّاني[*] (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) مصنفين في الجدل وهما «أدب الجدل» و«أصول الجدل» ومصنفات أخرى كثيرة في المناظرة من نوع وكان من المتوقع أن يكون النحويون على علم بالمصنفات الموضوعة في «العلوم الدخيلة». وإذا كان أحدهم ينقصه هذا الاطلاع فإن كُتَّاب التراجم كانوا يشيرون إلى ذلك في أغلب الأحيان. ومن ذلك ما قيل عن النحوي أحمد بن بكر العبدي (ت حوالي ٤٢٠هـ/ ١٠٢٩م) من أنه «لم يكن للعبدي.. أَنَسَةٌ بشيء من العلوم القديمة»[٢٥٠] وهذا على عكس غيره من النحويين من أمثال محمد بن حسن الأحول (عاش حوالي ٢٥٠هـ/ ٨٦٤م) الذي صنف «كتاب علوم الأوائل» وكان ناسخًا لحُنَيْن بن إسحاق وللمَرْزُبَاني (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) الذي صنف «كتاب الأوائل»، وكلا الكتابين يدور موضوعه حول «العلوم القديمة»[٢٥١].

وتدل عناوين مصنفات النحو، منذ العهد الأول ولعدة قرون بعد ذلك، دلالة واضحة

(*) الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى: نحوي لغوي مفسر ومتكلم معتزلي، ولد في بغداد وتوفى فيها. أخذ عن ابن السراج وابن دريد. من تلاميذه أبو حيان التوحيدي والشيخ المفيد محمد بن محمد بن النعمان. له «الجامع في علم القرآن» و«كتاب الألفاظ المتقاربة والمترادفة المعنى» و«شرح كتاب سيبويه». قيل في أسلوب الرماني إنه كان يمزج النحو بالمنطق. المنجد في الأعلام، ط١٢، ص٣٠٩.

على ولع النحويين الشديد بالمناظرة والمسائل الخلافية والاختلافات في الرأي بين مدرستي النحو الكبيرتين: مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة، والخلافات بين النحويين بعامة. ونجد في هذا المجال أيضًا نفس المصطلحات التي تطالعنا في مصنفات الفقه: مسائل، اختلاف، خلاف، جدل، أصول. وفيما يلي قائمة تمثل هذه المصنفات: كتاب المسائل الكبير، للأخفش[٢٥٢]، اختلاف النحويين، وكتاب المسائل لثعلب[٢٥٣]، اختلاف البصريين والكوفيين، لمحمد بن أحمد بن كيسان (ت٢٩٩هـ/ ٩١١م)[٢٥٤]، المقنع في اختلاف البصريين والكوفيين، لأحمد بن محمد النحاس[٢٥٥]، كتاب الاختلاف لعبيد الله بن محمد الأزدي (ت٣٤٨هـ/ ٩٥٩م)[٢٥٦]، الخلاف بين النحويين، شرح مسائل الاخفش، الخلاف بين سيبويه والمُبَرِّد، المسائل والجواب من كتاب سيبويه، وغير ذلك من المصنفات للرماني[٢٥٧]، مسائل الخلاف في النحو لعبد المنعم بن محمد الغَرْنَاطي (ت٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م)[٢٥٨]، المسائل الخلافية في النحو للعُكْبَري الحنبلي (ت٦١٦هـ/ ١٢١٩م)[٢٥٩]، الإسعاف في الخلاف، ومسائل الخلاف في النحو، لحسين بن بدر بن إياس النحوي (ت٦٨١هـ/ ١٢٨٢م)[٢٦٠].

وكتب النحوي الأنباري كتابين في عناوينهما أبلغ دليل ليس على حماس النحويين للجدل والمناظرة فحسب وإنما أيضًا على العلاقة الوثيقة بين تطور كل من الدراسات النحوية والفقهية. فمن بين الكتب الخمسة التالية للأنباري نجدها جميعًا، فيما عدا رابعها، ما زالت موجودة بالفعل[٢٦١]: أدلة النحو والأصول، الإغراب في جدل الإعراب، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، التنقيح في مسلك الترجيح في الخلاف، لُمَع الأدلة في أصول النحو. فبعد أن عدد الأنباري المجالات الثمانية التي تتألف منها علوم الأدب[٢٦٢]، قال: إنه أضاف إلى هذه العلوم الثمانية علمين آخرين أحدثهما وهما علم الجدل في النحو، وأصول النحو، وهما يتطابقان مع نفس المجالين في الفقه «فإن بينهما من المناسبة ما لا يخفى، إلا أن النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول، ويعلم حقيقة هذا أرباب المعرفة بهما»[٢٦٣].

يتضح مما تقدم أن النحويين كانوا يمارسون المناظرة منذ وقت مبكر في التاريخ الإسلامي، وأنهم ظلوا كذلك كما يدل قول الأنباري الذي يوضح التشابه بين أصول

الدراسات النحوية والفقهية. وقد انجذب عدد كبير من النحويين إلى مذهب المعتزلة في علم الكلام، وكانوا من ذوي الميول العقلية ولديهم اطلاع واسع في المنطق وغيره من فروع العلوم الدخيلة. ومع ذلك، فقد حذا النحاة حذو الفقهاء في وضع أصول منهجية للدراسات النحوية على غرار الأصول الموضوعة للدراسات الفقهية مما يوضح السبب في تصنيف التعليقة في مجال النحو. ومن التعليقات المشهورة في النحو تعليقة أبي الحسن بن بابشاذ(*) (ت٤٦٩هـ/ ١٠٧٧م) والتي تركها مؤلفها على هيئة مسودة ويقال «إنها لو بيضت قاربت خمس عشرة مجلدة». وقد أطلق عليها النحويون اسم «تعليق الغرفة» إشارة إلى الغرفة التي كان المؤلف يعكف فيها على تصنيف التعليق مختليًا بنفسه. وقد انتقلت هذه التعليقة من جيل لآخر، عبر ثلاثة أجيال من التلاميذ ولم يسمح للطلاب بنسخها(٢٦٤).

أما النحوي ظهير الدين الكناني (ت٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م)، فيما رواه عنه صديقه وزميل دراسته المؤرخ أبو شامة، فكان صاحبًا لمدرِّسه وصحبه في رحلته إلى مصر وسوريا، واستمر «يعلق عن» مدرِّسه ويَدْرس عليه الفقه والعلوم العربية إلى أن توفى هذا المدرِّس بعد أن «علق عنه أشياء كثيرة لم يعلقها أحد». وافتخر أبو شامة، في ترجمته لصديقه ظهير الدين الكناني، بأنه يمتلك في حوزته هذا التعليق الخاص الذي وضعه هذا الصديق(٢٦٥).

٢- علم الكلام

كانت التعليقة قد أحرزت نجاحًا كبيرًا في أواخر القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي في مجال الدراسات الفقهية مما جعل علماء الكلام المعتزلة تهفو نفوسهم إلى استخدامها في تعليم علم الكلام وروى مُترجمهم ابن المرتضى (ت٨٤٠هـ/ ١٤٣٧م)(٢٦٦) أن قاضي القضاة عبد الجبار(**) (ت٤١٥هـ/ ١٠٢٤م) سُئِل أن «يصنف كتابًا في فتاوي

(*) أبو الحسن بابشاذ: كان بمصر إمام عصره في علم النحو، وله المصنفات المفيدة، منها «المقدمة المشهورة» وشرحها وشرح الجمل للزجاجي، وشرح كتاب الأصول لابن السراج، وغير ذلك. وفيات الأعيان، ج٢، ١٩٩.

(**) عبد الجبار بن أحمد بن عبد الجبار الهمذاني الأسد أبادي، أبو الحسين: قاض، أصولي. كان شيخ المعتزلة في عصره. وهم يلقبونه بقاضي القضاة، ولا يطلقون هذا اللقب على غيره. ولي القضاء بالري، ومات فيها تصانيف كثيرة منها: «تنزيه القرآن عن المطاعن» و«الأمالي». الأعلام للزركلي، ج٤، ص ٤٧ ص١٩٩.

الكلام يقرأ ويعلق كما هو في الفقه»[٢٦٧] ومن المعروف أن القاضي عبد الجبار قد صنف كتبًا في الجدل والمناظرة. وقد ذكر الشاعر المعرِّي (ت٤٤٩هـ/ ١٠٥٧م) اثنين من هذه المصنفات هما «المغني» و«العُمَد»، ومن المرجح أنه كان يقصد بهما القاضي عبد الجبار[٢٦٨]. وتدل هذه القصة بوضوح على أن التعليقة كانت نتيجة لطريقة في التدريس خاصة بالفقهاء، وهي طريقة تتعلق بالفتاوي، وأنها حققت نجاحًا باهرًا باعتبارها كتابًا دراسيًا مما جعلها تشد اهتمام علماء الكلام. وربما كان القاضي عبد الجبار مشغولاً بأشياء أخرى في ذلك الوقت مما جعله يحيل الطلب إلى تلميذه أبي رشيد سعيد بن محمد النيسابوري الذي يقال إنه صنف تعليقة بعنوان «ديوان الأصول» تلبية لهذا الطلب[٢٦٩].

٣- الطب

انتشرت طريقة التدريس التي كان يسير عليها الفقهاء وشاع استخدامها ليس في النحو وعلم الكلام فقط وإنما استعملت في الطب أيضًا كما يتبين ذلك من مصنف الفقيه والطبيب اللَّبُّودي[*] (ت٦٧٠هـ/ ١٢٧٢م) بعنوان «تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية على طريق مسائل خلاف الفقهاء»[٢٧٠].

ومما يشهد على نجاح التعليقة في التعليم الفقهي استخدامها في المجالات الأخرى. وتدل جميع البوادر على أن النصف الثاني من القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي شهد تبلور التعليقة، وهي الفترة التي سبقت ظهور المدرسة عندما كان المسجد هو المعهد التعليمي الوحيد الذي يُدرَس فيه الفقه. وهي أيضًا الفترة التي بدأت فيها مذاهب الفقه السُّنِّيَة حركة التماسك والاندماج التي أدت إلى تخفيض عددها تدريجيًا إلى أربعة مذاهب، تلك الحركة التي أدت فيها التعليقة دورًا مهمًا في تعليم الأنصار والمؤيدين.

(*) يحيى بن محمد بن عبد الله بن عبد الواحد، أبو زكريا، نجم الدين، الصاحب ابن اللبودي: حكيم أديب، من علماء الأطباء. ولد في حلب ونشأ بدمشق، واتصل بالملك المنصور (صاحب حمص) فاستوزره وفوض إليه أمور دولته. ثم انتقل إلى مصر (٦٤٣هـ) بعد وفاة المنصور، فجعله الملك الصالح أيوب ناظرًا على الديوان بالإسكندرية، فأقام حينًا. وعاد إلى دمشق، فكان ناظرًا على الديوان في جميع الأعمال الشامية. وصنف كتبًا جليلة منها: «اللمعات» في الحكمة، واختصر كثيرًا من كتب ابن سينا وحنين بن إسحق، وشرح بعضها. وله نظم. الأعلام للزركلي، ج٩، ص٢٠٩.

ز) التعليقة وتعليم الفقه

على هذا النحو كانت التعليقة بيانًا مكتوبًا للمادة التي يستعملها الفقيه، سواء أكان طالبًا يواصل دراسته العليا في الفقه أم أستاذًا يدرس الفقه. فبالنسبة لطالب الدراسات العالية كان عليه أن يدرس هذه المادة من أجل التدريب الشفهي وتكوين عادة المناظرة لدى الطالب الذي كان هدفه الأسمى الذي يسعى إليه هو إصدار الفتاوي والدفاع عن رأيه ضد من يخالفه. وكان يحصل على هذه المادة العلمية بتدوين مذكرات من دروس أستاذه ومن الكتب أيضًا. وكان عليه أن يكون على اطلاع واسع عميق بهذه المادة، وأن يكون على استعداد للامتحان فيها كلها أو بعضها بمعرفة أستاذه قبل أن ينتقل إلى المرحلة الأخيرة من دراسته الفقهية وهي «طبقة الإفتاء» التي يتدرب فيها على إصدار الفتاوي.

أما بالنسبة لمدرس الفقه فقد كانت التعليقة سجلاً مكتوبًا لمسائل الخلاف في الفقه يعلم منه، بصفته أستاذًا للفقه، طلاب الدراسات العالية كُلاً من المادة وطريقة تناولها. فإذا كانت المادة والطريقة عائدة له، فإن التعليقة كانت بمثابة السجل الذي يصنف منه فيما بعد مصنفه الكامل والذي يكون عبارة عن مختصر في أصول الفقه. ومن الجدير بالملاحظة أن مثل هذه المصنفات كانت توضع عادة في السنوات الأخيرة من حياة الأستاذ الفقيه باعتباره مدرسًا للفقه. كانت بمثابة الذروة التي وصل إليها في أوج حياته العلمية.

توضح لنا هذا سيرة الغزالي في مجال الفقه؛ فقد درس الفقه على الفقيه وعالم الكلام إمام الحرمين الجويني في نيسابور. وصنف الغزالي تعليقة تحت إشراف أستاذه. ويروي المترجمون أن أستاذه الجويني عندما قرأ تعليقته صاح قائلاً: «دفنتني وأنا حي! هلا صبرت حتى أموت!» ويقصد بذلك أن تعليقة الغزالي قد تفوقت على تعليقته وبزّتها(٢٧١).

ويوضح كتاب الغزالي -كما أشار المحقق في مقدمته- أنه خالف أستاذه في عدة نقاط، ولعل هذه الحقيقة تبرر ذلك التعقيب المنسوب إلى أستاذه(٢٧٢). بل إن عنوان تعليقة الغزالي يوحي بأنها عبارة عن مادة منخولة، أو خلاصة أو اختصار، أو تنقيح لمذكرات مدرسه لاستخلاص ما يراه أساسًا للغاية، وإعادة ترتيب المادة ليسهل استعمالها، وكانت نتيجة ذلك إدخال تحسين واضح على الشكل.

وقد وضع الغزالي بعد ذلك في فترة لاحقة من حياته ملخصًا فقهيًا جعل عنوانه «المستصفى من علم الأصول» مما يعيد إلى الأذهان مصنفه الذي وضعه في شبابه «المنخول من علم الأصول» ولفظ «المستصفي» -وهو مرادف للفظ «المنخول»- مشتق من الفعل «استصفى» ومعناه: اختار الأفضل. وقد كتب الغزالي كتاب «المنخول» فيما قبل عام ٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م وهو العام الذي توفى فيه أستاذه الجويني، فهو مصنف شبابه، وأول مصنف وضعه كطالب دراسات عالية في الفقه. أما تعليقته التي كتبها من مقرر الفقه الذي كان يدرسه أستاذه السابق أبو نصر الإسماعيلي (ت٤٠٥هـ/ ١٠١٤م) في جرجان فقد بقيت على الأرجح على شكل مذكرات. ومن جهة أخرى، فقد انتهى من كتابة مصنفه «المستصفى» في اليوم السادس من شهر المحرم لعام ٥٠٣هـ أغسطس ١١٠٩م). وقد توفي بعد ذلك بعامين[٢٧٣].

وبعد أن وضع الغزالي مصنفه «المنخول» أصبح في مقدوره أن يشرع في تدريس الفقه. ويروي مترجموه أنه درَّس الفقه أثناء حياة أستاذه أو كما قالوا: «درَّس في حياة شيخه»[١٧٤]؛ فقد عد المترجمون ذلك خبرًا مهمًا جديرًا بالتسجيل. ويبدو أن تعليق الجويني: «دفنتني وأنا حي! هلا صبرت حتى أموت!»[٢٧٥]، ينطوي على الإعجاب والفخر من جانب الشيخ بتلميذه، وإن كان ينطوي أيضًا على شيء من الخشية وعدم الارتياح. إن الإذن لطالب بأن يدرِّس في حياة أستاذه ينطوي على مجازفة، كما يحمل في طياته شيئًا من الخطر. تتمثل المجازفة في احتمال أن يكون تدريس التلميذ مصدرًا للفخر والاعتزاز. أما مكمن الخطر في هذا الأمر فهو أن التلميذ قد لا يكتفي بنجاحه في مجال الفقه وإنما قد يصبح خصمًا لأستاذه في حلبة المناظرات، ويصدر فتاوي تعارض فتاواه. ولدرء مثل هذا الخطر، كان المدرِّس يعيِّن أفضل تلاميذه مساعدًا له، «يعيد» درس الأستاذ ويحمل لقب (معيد). أما إذا تم تعيين التلميذ في بلد آخر فإن الخطر لا يكون داهمًا أو مُحدقًا إلى هذا الحد.

٤) وظيفة المناظرة

أ) مرحلة الصحبة في حياة الطالب والتطلع إلى الرياسة

كان الهدف من المناظرة إعداد طالب الفقه للإفتاء وبذلك يكون مؤهلاً أيضًا لتدريس

الفقه؛ لأن إتقان فن المناظرة كان المرحلة الأخيرة في إعداد الطالب لوظيفة الإفتاء والتدريس كذلك. ويكون الطالب في هذه المرحلة «صاحبًا» للمدرِّس، وفي نهاية هذه المرحلة يطمح إلى الرياسة في مجاله. وسنتناول في الصفحات التالية هذين المفهومين الأساسين من مفاهيم التعليم الإسلامي وهما: الصحبة والرياسة.

١- الصحبة

الصحبة مفهوم يرجع تاريخه في الإسلام إلى عهد النبي ﷺ؛ فقد كان تلاميذه يسمون «الصحابة»، أي أن مفهوم الصحابة قديم قدم الإسلام ذاته، ويسبق زمنيًا نظام المدرسة في الإسلام. وكانت العلاقة بين الأستاذ وتلميذه تفوق في الأهمية الموضع الذي يتم فيه التدريس سواء مثل ذلك في دار المدرِّس أو في حانوته أو متجر أحد التجار أو خان، أو مستشفى أو حتى في الصحراء؛ لأن مكان التدريس يتغير مع تغير الزمن، أما العلاقة بين الأستاذ والتلميذ فإنها تظل باقية.

وبدون نظام الصحبة يصبح من العسير أن نفهم كيف كان النشاط التعليمي يجري في العهد الأول، ولوجد المرء نفسه في حيرة لا يستطيع معها أن يعلل كيف كان اختيار أماكن الدراسة بتلك الطريقة -التي تبدو عشوائية في ظاهرها- سببًا في ذلك النتاج الوفير من الكتب والمؤلفات التي وضعت في مجالات شتى ومتعددة منها اللغة العربية وآدابها، والنحو، وفقه اللغة، والشعر، والنثر الفني، وعلوم القرآن، والفقه وأصوله، والتصوف، وعلم الكلام، والفلسفة، إلى غير ذلك من التخصصات الأخرى المتعددة.

لم يكن كل من يتلقى العلم على أستاذ ما صاحبًا له، وإنما كان يعد من أصحابه فقط من كانوا يلازمونه باستمرار. وقد استقر الأمر في النهاية على أن الصاحب في كلية الفقه -سواء أكانت مسجدًا أم مدرسة- هو الطالب الذي أتم دراسة المقرر الأساسي في الفقه وبدأ دراسته العالية بملازمة مدرس معين بصفة دائمة. ومن هنا جاءت الأفعال الدالة على هذه الملازمة الدائمة[٢٧٦]، وهي صَحِب، صَاحَب، والأفعال المرادفة الأخرى مثل لزم، لازم، اتبع، وكلها تدل على فكرة اتباَع أستاذ أو ملازمته بشكل دائم دون سواه مكرِّسين نشاطهم للدراسة تحت إشرافه.

كانت هذه العلاقة بين الأستاذ وتلميذه دائمة ومقصورة عليهما على نحو يجعل المرء كثيراً ما يلمس وجود نزعة للاستئثار والتملك عند الأستاذ أو التلميذ: يعتز التلميذ بأنه ينتسب فكريًا لأستاذ عظيم، ويفخر الأستاذ بأنه خرَّج عالمًا ممتازًا. فعندما أراد تلميذ البَلْخي (ت٣١٩هـ/ ٩٣١م) أبو الحسين الخَيَّاط (ت في أواخر القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي) زيارة أبي علي الجُبَّائي(*)، ناشد البَلْخي تلميذه ألا يفعل خشية أن يقال عنه فيما بعد إنه تلميذ الجُبَّائي وقد طلب البَلْخي منه ذلك بحكم الصحبة القائمة بينهما(٢٧٧).

وكان أصحاب النبي ﷺ هم رفاقه الدائمون وهم الذين حافظوا على تعاليمه من بعده، ونشروها، وكانوا العلماء الأوائل في الإسلام، وكانوا ورثته الروحيين مثلما كان الذين أتوا من بعدهم، وهكذا دواليك عبر القرون؛ كل جيل يستمد حجته وسنده أساسًا من النبي ﷺ من خلال رواية الأجيال السابقة عليه، فكانوا حسب نص الحديث «ورثة الأنبياء»؛ إذ يقول الحديث (العلماء ورثة الأنبياء).

وكانت الحصيلة الأولى من العلم الديني بعد القرآن الكريم هي الأحاديث، وقد ارتبط اصطلاح «الصحبة» بطبيعة الحال برواية الأحاديث النبوية، وإن كان ذلك اللفظ نفسه سرعان ما استعير لمجالات أخرى مثل التصوف والنحو والفقه.

وقد بدأ التعليم الإسلامي مع بعثة الرسول ﷺ، وقيام ذلك النظام الأساسي الثابت والمستمر الذي أحدثه في الإسلام وهو نظام الصحبة، والذي أفاد في رواية سنته، وقد نما وانتشر وراح يخدم مجالات أخرى غير أن هذا النظام لا يفسر في حد ذاته الإنجازات العظيمة في مجال النتاج العلمي والتي ظهرت قبل ظهور المدرسة. فإلى جانب نظام الصحبة، لابد لنا أن نضع في الاعتبار أيضًا نظام «الرياسة» الذي كانت نتائجه وثماره بمثابة الحافز للسعي لبلوغ قمة الإنجاز.

(*) الجُبَّائي (ت٣٠٣هـ/ ٩١٦م): محمد بن عبد الوهاب بن سلام الجُبَّائي، أبو على: من أئمة المعتزلة ورئيس علماء الكلام فى عصره. وإليه نسبة طائفة «الجُبَّائِيَّة». له مقالات وآراء انفرد بها فى المذهب. نسبته إلى جُبَّى (من قرى البصرة) اشتهر فى البصرة، ودفن بجُبَّى. له «تفسير» حافل مطول، رد عليه الأشعرى. الأعلام للزركلي، ج٧، ١٣٦.

٢- الرياسة

تعتبر درجة الدكتوراه في كل مكان في العالم شهادة تؤهِّل حاملها لتولي منصب التدريس في الجامعة، فهي نتاج خاص بالنظام الجامعي الذي بدأ وازدهر في الغرب المسيحي. ولم يكن لهذه الدرجة العلمية وجود قبل ظهور الجامعة[٢٧٨]، وقد بلغت قدراً من الأهمية في النظام الجامعي حمل جميع الجامعات، بما فيها جامعة أكسفورد[٢٧٩]، على أن تطلب من البابا أو الإمبراطور أن يمنحها صلاحية منح درجة (LICENTIA UBIQUE DOCENDI) أي «الترخيص بالتدريس في أي مكان»، رغم أن بعض تلك الجامعات، مثل جامعتي باريس وأكسفورد، كان ينظر إليهما على أنهما تملكان هذه السلطة عُرفًا باعتبارهما من أقدم الجامعات.

أما في الإسلام، فإن الجامعة لم تظهر إلا في العصور الحديثة عندما استعير هذا النظام من الغرب في القرن التاسع عشر الميلادي. ونظرًا لعدم وجود الجامعة وكلياتها في الإسلام فإن هذه الدرجة العلمية بالشكل الذي عُرفت به في الغرب لم يكن لها -بالتالي- وجود في الأقطار الإسلامية. بيد أن الإسلام لم يكن يفتقر إلى نظام تتقرر بموجبه صلاحية المرشح للتدريس، وهذا النظام نجده في مفهوم الرياسة.

كان «الرئيس»، والذي يُقال له أيضًا «الرأس»، هو الرجل الأول في مجال معين من مجالات السعي والعمل. ويصوره هذا التشبيه على أنه شخص يتحرك إلى أعلى، يسعى للوصول إلى الذري، أو إلى الأمام متقدمًا على غيره، كما يحدث في السباق، فهو بالنسبة للآخرين بمثابة الرأس من الجسد أو هو الأعلى (الرئيس)، أو هو الذي سبق وبزَّ كل من عداه، وتقدمهم إلى الأمام. وما أكثر الاستعارات التي تمثل هذه الصورة، منها قولهم: «كان إمامًا لا يُشَقُّ له غبار»؛ فشبه الإمام بجواد أصيل سبق جميع الجياد الأخرى في سباق بحيث إنهم عندما يصلون إلى المكان الذي يوجد فيه يكون الغبار قد استقر وسكن؛ أي أنه سبقهم لدرجة أنهم لا يستطيعون مسايرة الغبار الذي تثيره حوافره، ناهيك عن أن يلحقوا به هو نفسه.

وكانت الألفاظ المستعملة في هذا الصدد معبرة أيضًا عن هذا التشبيه. وإليك بعض الأفكار التي يصادفها المرء في النصوص.

١- فكرة أصالة الجواد وقوته، ومن ذلك قولهم: كان من فحول المناظرين، كان ممن أنجب في الفقه لذكائه.

٢- فكرة التفوق والامتياز، مثل قولهم: «برع في الفقه»، «فاق في النظر».

٣- فكرة تبوُّء المكان الأول، مثل قولهم: «كان مقدَّمًا في الفقه والحديث»، و«تصدَّر» بمعنى: احتل المكان الأول في حقل من حقول المعرفة. على أن يفهم بأنه وضع في هذا المكان بمعرفة الجهة المختصة، كأن يطلب المدرس من أفضل طلابه أن يجلس في المكان الأول في حلقة الدرس وقد يتخذ آخرون هذا المكان بمبادرة خاصة منهم: «تصدر لنفسه من غير أن يرفعه أحد»، وفي هذه الحالة يكون عرضة للتحدي.

٤- فكرة التفوق والرئاسة: شيخ البصرة، أمير المؤمنين في الحديث، كان رأسًا في العربية والشعر، كان سيد أهل زمانه.

٥- فكرة الشرف وسمو المنزلة: كان مالك لا يقدِّم عليه أحدًا لنبله عنده.

٦- فكرة السرعة في الهجوم: كان ابن سُرَيْج (ت٣٠٦هـ/ ٩١٨م) يُلقَّب بالباز الأشهب.

٧- فكرة الشجاعة في ميدان المعركة: كان ابن عقيل يصف أبا إسحاق الشيرازي بأنه «فارس المناظرة». [قارن ذلك بلقب فارس الجدل «CHEVALIER DE LA DIALECTIQUE» الذي كان يلقب به أبيلار (ABELARDت١١٤٢م)].

٨- فكرة التفرد: توحَّد في الفقه والجدل، كان نسيج وحده، كان قاطع النظراء، كان عديم النظير في معرفة الجدل، وغيرها.

وقد سبق مفهوم الرياسة، من حيث الزمان، ظهور فن المناظرة. ولكن عندما ظهر هذا الفن لم يعد بوسع أحد أن يطلب الرياسة دون أن يتقن الفن الجديد.

ذُكر أن أبا عبد الله الأزدي، القرطبي (ت٣٥٨هـ/ ٩٦٩م) كان النحوي الذي جلب

طريقة النظر التعليمية من المشرق الإسلامي إلى الأندلس، ولم تكن معروفة فيه من قبل. ويقول عنه مترجمه الزبيدي إنه: «نهج لهم (أي الأندلسيين) سبيل النظر وعلَّمهم بما عليه أهل هذا الشأن في المشرق من استقصاء الفن بوجوهه، واستيفائه على حدوده وأنهم بذلك استحقوا اسم الرياسة»(٢٨٠).

وقد نشأت طريقة النظر التعليمية في بغداد، وانتقلت منها إلى أسبانيا في الغرب الإسلامي مثلما انتقلت منها إلى أنحاء أخرى من بلاد المشرق الإسلامي أيضًا؛ فقد قيل عن أبي عبد الله الثقفي، النيسابوري (ت٣٢٨هـ/ ٩٤٠م)، إنه الفقيه الذي جلب فن النظر من بغداد إلى نيسابور، ولم يكن معروفًا فيها من قبله(٢٨١).

كان المتطلع إلى الرياسة يبلغ هدفه بخوض سلسلة من المنافسات في فن النظر، وكان عليه أن يفوز دائمًا على جميع منازليه. ويصبح رئيسًا إما بالفوز في مبارة حقيقية أو لعدم وجود متحدين له أو لأنهم سلموا له بذلك. وكثيرًا ما يقرأ أن فلانًا كان الفقيه الأول في مذهبه، وأن تبوأه لرئاسة المذهب كان أمرًا مسلمًا به من أتباع هذا المذهب: «كان فقيهًا عالمًا بمذهب فلان، رأسًا فيه يُسلَّم له ذلك جميع أصحابه».

ولمن أراد الوصول إلى القمة أن يكد ويجتهد لفترة طويلة. أما من كان يسعى لبلوغها بأقصر الطرق، فالأبيات التالية (من بحر الطويل) تحذره من ارتكاب هذه الحماقة:

تَمنَّيْتَ أن تُسْمَى فقيهًا مُناظرًا ... بغَيْرِ عَنَاء فالجُنُونُ فُنُونُ
فَلَيْسَ اكْتِسَابُ المَال دَونَ مَشَقَّة ... تَلَقَّيْتَها؛ فالعلمُ كَيْفَ يكُونُ(٢٨٢).

ويعد أن يواجه الطامح لبلوغ الرياسة منافسيه ويخمد أصواتهم فإنه سيصل إلى ما يعتقد أنها القمة ليجد غيره متربعًا عليها. وفي هذه الحالة يتعين عليه أن يقنع بجزء من ذلك المنصب الرفيع. وهنا نجد الاصطلاح الفني المستعمل لوصف هذه الحالة واضحًا وصريحًا: (مشاركة) بمعنى أن نفس المنصب ونفس المستوى من العلم يشاركه فيه غيره. وهو مستوى لم يكن يمثل الذروة العليا. وكثيرًا ما يرد في التراجم وصف لأحد العلماء بأنه كان مُبرَّزًا في مجال معين «له مشاركة في» مجال أو أكثر من مجالات العلم.

فإذا كان هناك متنافسان لا يقدر أحدهما أن ينتصر على الآخر انتصاراً حاسماً فلا مفر من أن يتقاسما منصب الرياسة، أو أن يرحل أحدهما إلى مدينة أخرى حيث يستطيع إحراز رياسة مستقلة. وهنا أيضاً نجد التعبير الفني صريحاً واضحاً إذ يقال: «انتهت إليه الرياسة ببغداد». وقد يعني ذلك أن الرئيس السابق قد مات، أو أنه تخلى عن المنصب، أو أن المنافس قد تخلى عن المنافسة، وهكذا. وقد يصل بعضهم إلى الرياسة إذا امتدت حياتهم بعد وفاة منافسيهم: «عاش حتى صار رئيس الشافعية»[٢٨٣]، «وامتدَّ عمره فانتهى إليه علم النحو»[٢٨٤](*).

ومما يدل على أن الرياسة قد تكون مطلقة أو نسبية وجود مفهوم «الأول أو المُقدَّم بين أكْفَاء» على نحو ما تعبِّر عنه الألقاب التالية: أمير الأمراء، ملك الملوك، سلطان السلاطين، شيخ الشيوخ، قاضي القضاة، عالم العلماء، فقيه الفقهاء، وما شابه ذلك من الألقاب في كل مجال من المجالات بما في ذلك مفهوم الرئيس ذاته؛ فهناك «رئيس الرؤساء» أيضاً[٢٨٥].

وإذا لم يستطع أحدهم بلوغ الرياسة في مكان ما، يمكنه أن يسعى لذلك في مكان آخر. ومثال ذلك: أنه عندما تناظر زُفَر (**)(ت١٥٨هـ/ ٧٧٥م) مع أبي يوسف، وتفوَّق عليه باستمرار، أشار أبو حنيفة على أبي يوسف(***) بأن يحاول في مكان آخر قائلاً له: «لا تطمع في رياسة بلد فيه مثل هذا». أو أنه كان يقول له بعبارة أخرى: سَلِّم فلن تنتصر هنا أبداً مع وجود هذا الرجل وحاول في مكان آخر[٢٨٦].

(*) لم يكن شأن الفقهاء على ما صوَّره المؤلف من سيطرة الصراع بينهم في شأن التصدُّر للتدريس، بل كان تنافساً علمياً في مجمله وإن لم يخلُ مما لا يخلو منه البشر، وحتى ما أورده المؤلف من عبارات مثل «انتهت إليه رئاسة بغداد» ونحو ذلك فالمقصود بها أن العالم بلغ شأواً بعيداً في الفقه حتى صار أعلم أهل بلده به، لا أنه انتصر على غريمه وأزاحه عن الرياسة كما يُفهم من عبارة المؤلف. (الناشر)

(**) زُفَر بن الهُذيل بن قيس العنبري ابن تميم، أبو الهذيل: فقيه كبير، من أصحاب الإمام أبي حنيفة. أصله من أصبهان. أقام بالبصرة وولي قضاءها وتوفي بها. وهو أحد العشرة الذين دونوا «الكتب». جمع بين العلم والعبادة. وكان من أصحاب الحديث فغلب عليه «الرأي» وهو قياس الحنفية، وكان يقول: نحن لا نأخذ بالرأي ما دام الأثر، وإذا جاء الأثر تركنا الرأي. الأعلام للزركلي، ج٣، ص٧٨.

(***) صحة هذه الرواية كما جاءت في المرجع (شذرات الذهب... ج١، ص٢٩٩)، أن النصيحة وجهها أبو حنفية لزفر وليس لأبي يوسف، إذ ورد فيه ما نصه: «قال أبو حنيفة لزفر: لا تطمع في رياسة بلد فيه مثل هذا».

وقد سجلت المصادر في فترات مختلفة أسماء من آلت إليهم الرئاسة في مجال معين. ومن هؤلاء سفيان الثوري الذي انتهت إليه الرياسة في الحديث، في حين أن أبا حنيفة كانت له الرياسة القياس، وكانت الرياسة للكسائي في علوم القرآن، وهكذا[٢٨٧]. وقد ذكر الذهبي قائمة بأسماء الرؤساء كل في مجالَه في بداية القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي: أبو اسحق الإسفراييني رأس الأشعرية، القاضي عبد الجبار رأس المعتزلة، الشيخ المقتدر(*) رئيس الرافضة، محمد بن الهبصم رئيس الكرَّامية، محمود بن سبكتكين رئيس الملوك، وهلم جراً. وقد أضاف السيوطي إلى هذه القائمة أسماء أخرى من بينها: الحاكم (بأمر الله) رأس الزنادقة، القادر باعتباره العالم بين الخلفاء[٢٨٨].

وقد حافظ التعليم في الإسلام على طابعه «الشخصي» المتمثل في علاقة الصحبة بين الأستاذ وتلميذه. وكان وجود هيئة من المدرسين أمرًا غريبًا لا يتفق بطبيعته ونظام تعليمي لم تنشأ فيه الجامعة. وكما لم تكن هناك هيئات تدريسية، كذلك لم توجد درجات علمية بالمعنى الغربي لهذا المصطلح؛ فلم يكن بوسع الطالب المسلم -على عكس نظيره الغربي- أن يتطلع إلى الوقت الذي يحصل فيه على درجة الدكتوراه وينتهي بذلك كفاحه للوصول إلى القمة، وإنما كان عليه أن يبرهن على كفاءته في كل حين. وإذا أراد أن يمارس مهنة علمية ناجحة كان عليه أن يصعد إلى القمة أولاً ثم يحافظ على وضعه ومكانته فيها. كان وضعه أشبه بأبطال الأفلام السينمائية الأمريكية التي تصور الحياة في الغرب الأمريكي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، حيث كان الواحد منهم هدفًا لكل وافد جديد يطمع في منصبه، أو أشبه ببطل الملاكمة الذي يتعين عليه أن يدافع عن لقبه ضد كل المنافسين. وهذا ما كان يفعله المُنَاظِر في حلبة المناظرة.

ب) مجالس النظر في الفقه

كانت المناظرات تعقد في قصر الخليفة هارون الرشيد[٢٨٩] حيث كان مالك يدعو تلميذه عثمان بن عيسى بن كنانة (ت١٨١هـ/ ٧٩٧م) لمناظرة أبي يوسف. وعندما توفى مالك خلفه عثمان بن عيسى بن كنانة (ت١٨١هـ/ ٧٩٧م) لمناظرة أبي يوسف. وعندما توفى مالك خلفه عثمان في ترأس حلقته الدراسية[٢٩٠].

(*) الشيخ المفيد، كما جاءت في المصدر.

أما الحسين بن إسماعيل الضَّبِّي المحاملي (ت٣٣٠هـ/ ٨٤٢م)، وهو مُحدِّث وفقيه ولِّي قضاء الكوفة ستين عامًا، فيقال إنه كان يعقد في منزله مجالس للمناظرات (للنظر) في الفقه مدة استمرت ستين عامًا من عام ٢٧٠هـ/ ٨٨٣م إلى عام ٣٣٠هـ/ ٩٤٢م، وكان يغشاها الفقهاء بانتظام(٢٩١).

وكان الوزير على بن عيسى (ت٣٤٤هـ/ ٩٥٦م) يعقد مجالس للنظر في ديوانه (مجلس النظر لعلي بن عيسى الوزير) في منتصف القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي. وتعطينا القصة التالية لمحة عن الشكل العام لأحد هذه المجالس والغرض منه؛ فقد جاءته امرأة ذات يوم تشكو من الموظف المسئول عن أملاك الورثة (صاحب التركات)، وتصادف أن كان ذلك اليوم هو الذي يُعقَد فيه مجلس النظر . . . فلما اجتمع فقهاء الفريقين طلب منهم الوزير أن يدور النظر حول توريث ذوي الأرحام(٢٩٢).

وكان للقاضي المالكي أبي الطاهر الذّهْلي(ت٣٦٧هـ/ ٩٧٨م) «مجلس يجتمع إليه المخالفون ويتناظرون بحضرته، فكان يتوسط بينهم»(٢٩٣). وكذلك كان والد التَّنُوخي(*) (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) يعقد مثل هذه المجالس التي يلتقي فيها الفقهاء للنظر(٢٩٤). وكان أبو منصور بن صالحان (٤١٦هـ/ ١٠٢٥م)، الذي ولي الوزارة لاثنين من خلفاء الدولة البويهية، وهما عضد الدولة وشقيقه بهاء الدولة، يعقد المجالس في إطار رعايته للفقهاء والأدباء(٢٩٥). وكان الفقيه الحنفي أبو جعفر السمناني (ت٤٤٤هـ/ ١٠٥٢م) يعقد مجالس النظر في داره. وكان من عادة الفقهاء الأحناف عندما يشتركون في مناقشات الكلام العقلية أن ينضموا إلى صف المعتزلة، أما السمناني فقد شذ عن هذه القاعدة وكان ينضم إلى صف الأشاعرة(٢٩٦). وكان الشريف أبو جعفر الحنبلي يعقد مجالس النظر في مسجده في درب المطبخ ببغداد، وكان الفقيه الشافعي الشيرازي من المواظبين على الاشتراك في مجلسه(٢٩٧).

وقد وُجِد من بين الفقهاء شركاء في الجدل يتناظرون باستمرار، ومن هؤلاء أبو عبد الله

(*) أبو علي المحسن بن علي، التنوخي: أديب وقاص، ولد في البصرة وتوفى في بغداد. له «الفرج بعد الشدة» و«نشوار المحاضرة». المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص٢٠٥.

الجُرْجَاني (ت٣٩٨هـ/ ١٠٠٨م) الذي كان يتناظر دائمًا مع أبي بكر الرازي (ت٣٧٠هـ/ ٩٨١م)[٢٩٨]، وكلاهما من الأحناف. وكذلك كانت المناظرة والجدل يدوران بين ابن سُرَيْج، الشافعي وأبي بكر بن داود، الظاهري (ت٢٩٧هـ/ ٩١٠م)[٢٩٩]. وكذلك كان الحال أيضًا بين الكيَا الهَرَّاسي (ت٥٠٤هـ/ ١١١٨م)، الشافعي وابن عَقِيل، الحنبلي[٣٠٠].

وما أكثر الأخبار التي تُرْوَى عن براعة الرد وحضور البديهة بين المتناظرين. فقد احتج أبو بكر بن داود يومًا على مناظره ابن سُرَيْج الذي كان يتناظر بسرعة فائقة، وطلب منه أن يتيح له الفرصة لكي يلتقط أنفاسَه وقال له: «أبلعني ريقي» فرد عليه ابن سُرَيْج على الفور: «أبلعتك دجلة». وعاد مرة أخرى ليقول له: «أمهلني ساعة» فرد عليه ابن سريج: «أمهلتك من الساعة إلى أن تقوم الساعة». ويكشف هذا الجواب عن التلاعب بلفظ ساعة التي من معانيها: لحظة، ساعة من الزمن، ومن معانيها الاصطلاحية يوم القيامة[٣٠١].

كان يحضر هذه المناظرات جمهور غفير، كما كانت تعقد أيضًا في المناسبات الرسمية أو المحافل[٣٠٢]، أو في فترة العزاء التي تعقب جنازة أحد الأساتذة الفقهاء؛ فكانت مجالس النظر تعقد في الأيام الثلاثة عقب مواراته الثرى[٣٠٣]. ويشترك في المناظرة المدرِّس الجديد الذي شغل كرسي الأستاذ الراحل[٣٠٤]. وكان يحضر تلك المناسبات كلها الفقهاء على اختلاف مكانتهم وحظهم من الشهرة، كبيرهم وصغيرهم[٣٠٥]. ويستمر انعقاد المجلس في أغلب الأحيان من المغرب حتى منتصف الليل[٣٠٦].

ج) أساليب المناظرة، واستعمال العنف، ثم الأمر بمنع إقامتها

تتضمن كتب التراجم بعض الأخبار والنوادر عما كان يقع أثناء المناظرات من سخرية بالخصم وألاعيب ملتوية. فقد كان مما أوصى به مؤلفو الكتب الموضوعة في الجدل وفن المناظرة أنه يتعين على المجيب أن يتحقق من أن السؤال الذي يطرحه عليه السائل سؤال مباشر، وإلا سقط في فخ دون أن يدري نتيجة إجابته على السؤال بالصيغة التي وجه بها.

وتوضح لنا القصة التالية التي يرويها ياقوت نوعًا من هذه الفخاخ: فقد سأل كيسان ذات مرة خلفًا الأحمر (ت١٨٠هـ/ ٧٩٦م): «المُخَبَّل كان شاعراً أو من بني ضَبَّة؟» وكان

ذلك بمثابة إهانة لقبيلة ضبَّة؛ لأن مدلول السؤال أنها لم تنجب شعراء في وقت كانت القبائل تفخر فيه بتفوق شعرائها الذين كانوا دُعاتها والمسجِّلين لمعاركها وبسالتها في الحرب والوغى. فالرد على السؤال بالصيغة التي وجه بها يؤكد الإهانة سواء أكان الجواب بالإيجاب أم بالنفي لأي من جزأيه. ولم يسقط خلف في فخ السؤال وأجاب: ليكن سؤالك مباشراً أيها الأبله لكي أجيبك عليه. أو كما قال: «يا مجنون صَحِّحْ المسألةَ حتى يَصِحَّ الجواب»[٣٠٧].

وعندما يعجز أحد المتناظرين عن هزيمة خصمه فإنه كثيراً ما يعمد إلى السخرية منه، أو توجيه إهانة مباشرة له. ومن هؤلاء عَلِيٌّ النَّاشِيء(*) (ت٣٦٥هـ/ ٩٧٦) وكان من هواة الدعابة والمزاح وعنده شيء من الطرف، ولم يكن يتردد في التمادي في تظرفه للسخرية من خصمه وإحراجه ويُرْوَي عنه أنه كان يشترك ذات مرة في مناظرة مع الأشعري، وهو الذي سُمِّيَت باسمه حركة الكلام الأشعرية، وكانت المناظرة تأخذ مجراها عندما صفع الأشعريَّ على وجهه دون أي سبب، فَبُهت الأشعريُّ وسأله عن سبب هذا المسلك الذي ليس من شيم العلماء، فقال الناشئ: «هذا فعلُ الله بك، فلم تغضب مني؟» فصاح الأشعريُّ وهو يحتدم غيظًا: «ما فعله غيرُك، وهذا سوء أدب وخارج عن المناظرة». وهنا رد الناشئ مزهواً بانتصاره: «ناقضت، إن أقَمْتَ على مذهبك فهو من فعْل الله (أي إذا كنت مصراً على رأيك بخصوص المسئولية عن أفعال الإنسان) وإن انتقلتَ فَخُذ العوض (أي إذا كنت غيرت رأيك فاقتص مني بأن تصفعني مقابل صفعتي). وعند ذاك انفجر جمهور الحاضرين في الضحك[٣٠٨] وبذلك أثبت الناشئ رأيه من أن الإنسان مسئول عما يفعل.

وكانت المناظرة تمثل ضرباً من ضروب التسلية في المجتمع الإسلامي في العصور الوسطى. وتوضح لنا القصة التالية براعة أحد المتناظرين الماكرين في الفوز على خصمه الذي لا يعرف الالتواء. وقد جرت المناظرة أمام أحد ولاة خوزستان في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي والذي أحضر المتناظرين لعقد المناظرة في حضوره، وكان موضوع

(*) علي بن عبد الله بن وصيف الناشئ الحلاء، ويُكنَّى أبا الحسين. قال الخالع: وكان الناشئ قليل البضاعة في الأدب قئومًا (كثير القيام) بالكلام والجدل. وكان يخلط بجدله ومناظراته هزلاً مُستملحًا ومجونًا مُستطابًا يعتمد على إخجال خصمه، وكسر حده، وله في ذلك أخبار مشهورة. معجم الأدباء، ج١٣، ص٢٨٠- ٢٨٦.

المناظرة علم الكلام. كان أحد المتناظرين أبلغ من الآخر في التحدث باللغة العربية الفصحى، وهي اللغة الاصطلاحية المستعملة في المناظرات. وأمام جمهور غفير من النظارة من العلماء وعامة الناس راح المتناظر البليغ يتحدث بلغة فصيحة متكلفة وعويصة، وكانت غالبية الحضور في صفه عندما ظهر منافسه بمظهر هزيل للغاية ولأنه لم يفهم اللغة الاصطلاحية التي تحدث بها الخصم؛ ولكن النتيجة النهائية لم تكن في صالح الفائز. فقد عقدت مناظرة أخرى بينه وبين متناظر آخر كان على علم بألاعيبه؛ فكال له بنفس الكيل، وانتهت المناظرة بأن لحق به الخزي في أعين الناس الذين أخذوا ينشرون حكايته في طول البلاد وعرضها متخذين منها مادة للحديث في الأسواق والمحافل، مما أفقد المناظر المخادع سمعته(٣٠٩).

وتبين القصة التالية ضرورة سير المناظرة بسرعة منتظمة حتى لا تنقلب المناظرة إلى حديث منفرد يحتكر فيه الكلام أحد المتناظرين: كان من المعروف عن البَاقلاَّني(*)، عالم الكلام الأشعري المشهور، (ت٤٠٣هـ/ ١٠١٣م)، طول النَفَس في المناظَرة. وقد حدث ذات مرة عندما كان يتناظر مع أبي سعيد الهاروني أن أفاض واسترسل في حديث طويل، ثم التفت إلى الحاضرين وقال لهم: «اشهدوا عليَّ إذا أعاد ما قلت لا غير، لم أطالبه بالجواب» (بمعنى أنني لن أقدم أي اعتراض آخر، وسأسلم له بالفوز في المناظرة)، فرد الهاروني قائلاً: «اشهدوا عليَّ أنه إن أعاد كلام نفسه سَلَّمْتُ له ما قال»(٣١٠).

وبحكم ما كانت تنطوي عليه المناظرات من خصومة متلازمة معها، فإنها كثيراً ما كانت تتحول إلى مشادات كلامية ومشاحنات، وقد تنقلب في بعض الأحيان إلى أعمال عنف تسيل فيها الدماء. كان هناك فقيه فيه حدة وطيش من أصحاب مالك بن أنس في مصر يدعي فتيان، وكثيراً ما كان يدخل في مناظرات مع الشافعي في حضور جمع غفير. وذات مرة عندما انتصر الشافعي في المناظرة لم يتحمل فتيان مرارة الهزيمة وراح يكيل السباب للشافعي، ولكن الشافعي أعرض عنه ولم يلق بالاً لشتائمه. وبعد ذلك اتهمه أحدهم

(*) محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر، أبو بكر: قاض، من كبار علماء الكلام. انتهت إليه الرياسة في مذهب الأشاعرة. ولد في البصرة، وسكن بغداد فتوفي فيها. كان جيد الاستنباط، سريع الجواب. وجَّهَهُ عضد الدولة برسالة إلى ملك الروم. ومن أعماله «إعجاز القرآن» و«الإنصاف» و«الملل والنحل». الأعلام للزركلي، ج٧، ص٤٦.

بسبٍّ الشافعي وهو من سلالة النبي ﷺ، وشهد الشهود على صحة الاتهام. وقد أوقعت عقوبة الجلد بفتيان ثم طيف به على جمل، ومن أمامه المنادي ينادي: هذا جزاء من سب آل رسول الله ﷺ. وبعد ذلك جاءت عصبة من أنصار فتيان وانتظروا خارج حلقة الدرس إلى أن انصرف تلاميذ الشافعي ثم هاجموه وأوسعوه ضربًا. وقد حمل الشافعي إلى بيته حيث ظل طريح الفراش إلى أن مات من أثر الضرب الذي لقيه على أيديهم(٣١١).

وكانت المناظرة تتحول إلى شجار في أحيان كثيرة؛ فتطالعنا مثل هذه العبارات: «كانت بينهم مناظرات في الفروع أدت إلى الخصام»(٣١٢). فالمتناظر المثالي هو الذي تكون لديه الشجاعة الكافية للوقوف أمام خصمه ولكنه يتحكم في انفعاله ولا يدع زمامه يفلت منه. ويصور لنا هذا المثال النموذجي ما قاله الكاتب الأصفهاني (ت٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م) في وصف المتناظر: «هو كالزِّناد: ظاهرُه بارد وباطنه فيه نارٌ»(٣١٣). وقد حدث في بعض الأحيان أن تأزمت الأمور مما أدى إلى حظر المناظرات العامة؛ فقد أمر السلطان في عام ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م بأن ينادي في بغداد بأن لا يقعد على الطريق قاص ولا صاحب النجوم ولا زاجر، وحلف الوراقون (باعة الكتب) أن لا يبيعوا كتب الكلام والجدل والفلسفة(٣١٤).

وبعد خمس سنوات، أي في عام ٢٨٤هـ/ ٨٩٧م، عاد الخليفة ليحضٍّ الناس على نبذ التشيع الحماسي، ومنع الوعاظ من الوعظ في المساجد والطرقات العامة، كما منع باعة الكتب من عرض بضاعتهم في الساحات العامة، ورؤساء حلقات الفتوى في المساجد وغيرها من عقد المناظرات، وأمر بمنع الاجتماعات من أي نوع، وأعلن أن من يجتمعون لعقد مناظرات ستوقع عليهم عقوبة الجلد(٣١٥).

وبعد فترة طويلة، وكان ذلك في عام ٤٠٨هـ/ ١٠١٧م، انتزع الخليفة القادر من الفقهاء الأحناف المعتزلة إقرارات أعلنوا فيها تبرأهم من الاعتزال، ثم نهاهم عن الكلام والتدريس والمناظرة في الاعتزال والرفض والمقالات المخالفة للإسلام السُّنِّي. وقد وَقَّعوا إقرارات تعهدوا فيها بذلك خوفًا من الوقوع تحت طائلة العقاب الأليم الذي يجعل منهم عبرة لغيرهم. أما خارج بغداد فقد قام محمود بن سبكتكين الغزنوي بتنفيذ أوامر الخليفة

في الأقاليم الخاضعة لولايته(٣١٦). كما منع قاضي دمشق محي الدين القرشي (ت٥٩٨هـ/ ١٢٠٢م) دراسة كتب المنطق، وطلب من طلبة المدرسة التقوية التي كان يدرس بها تسليمه ما لديهم من كتب في هذه المواد، ثم عمدا إلى تمزيقها إربًا في حضور جميع الطلاب. ولم تقتصر أوامر الزجر والحظر على بلاد المشرق، فقد عقد المهاد المنصور والي شمال أفريقيا وأسبانيا (حكمه: ٥٨٠- ٥٩٥هـ/ ١١٨٤- ١١٩٩م) عزمه على حظر الكتب التي تتناول المنطق والفلسفة في الأقاليم الخاضعة لسلطانه، فأمر بحرق الكتب التي تتعرض لهذه الموضوعات ومنع دراستها علنا أو سرًا، وهدد بإعدام(*) من يضبط متلبسًا بدراستها أو حيازتها(٣١٨). وفي عصر متأخر بعد ذلك، عندما ولي الملك الأشرف (حكمه: ٦٢٦-٦٣٥هـ/ ١٢٢٨- ١٢٣٧م) الحكم في دمشق عام ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م أمر بأن ينادي مناد بها أن لا يشتغل أحد من الفقهاء بشيء من العلوم سوى الحديث والتفسير والفقه، ومن اشتغل بالمنطق وعلوم الأوائل(**) نُفي من البلد(٣١٩).

وقد ندد بعض الشعراء بالفقهاء الذين نبذوا علوم الفقه الشافعي والمالكي واستبدلوا بها فلسفة بروقلس(PROCLUS). ومنهم الشاعر أحمد الأصفهاني الذي قال هذه الأبيات:

فَارَقْتَ علمَ الشَّافعيِّ ومَالك ... وشَرَعْتَ في الإسلام رأيَ رُفْلس

وأراكَ في دينِ الجَمَاعةِ زاهدًا ... تَرْنُو إليه بَميْلِ طَرْفِ الأشْرَسِ(٣٢٠)

وهناك أبيات أخرى كثيرًا ما يستشهدون بها لبيان الموضوعات التي ينبغي دراستها والموضوعات التي يجب تجنبها، ومنها الأبيات(***) المنسوبة للشافعي وهي تحض على دراسة القرآن الكريم والحديث وهما رمز العلوم الدينية «وما سوى ذاك وسواس

(*) نص العبارة في المصدر: كان المنصور قد قصد أن لا يترك شيئًا من كتب المنطق والحكمة باقيًا في بلاده، وأباد كثيرًا منها بإحراقها في النار، وشدد في أن لا يبقى أحد يشتغل بشيء منها، وأنه متى وجد أحد ينظر في هذا العلم أو وجد عنده شيء من الكتب المصنفة فإنه يلحقه ضرر عظيم. (ضرر عظيم).

(**) هو الملك الأشرف موسى ابن الملك العادل سيف الدين أبي بكر بن أيوب. ونص العبارة كما جاءت في «الدارس» ج٢، ص٣٩٣: «ونادى في المدارس من ذكر غير التفسير والحديث والفقه أو تعرض لكلام الفلسفة نفيته.

(***) كل العلوم سوى القرآن مشغلةٌ ... إلا الحديث وإلا الفقه في الدين

العلم ما كان فيه قال حَدَّثنا ... وما سوى ذاك وسواس الشياطين

الشياطين»[٣٢١]. والأبيات التي قالها الخيَّاط الحنبلي (ت٥٤١هـ/ ١١٤٦م) وتدعو إلى دراسة الفقه والنحو والحديث، وهي العلوم الإسلامية وتوابعها، وتحذر من علم الكلام لأنه زندقة أو على حد قوله:

ثُمَّ الكلاَمَ فَذَرْهُ فَهْوَ زَنْدَقَةٌ   وخَرْقُه فَهْوَ خَرْقٌ لَيْسَ يَرْتَفِعُ[٣٢٢]

وكانت «المحنة» التي وقعت في النصف الأول من القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي والتي تم فيها جلد علماء السنة مما أفضى إلى موت بعضهم، لأنهم رفضوا اعتناق مبدأ المعتزلة في خلق القرآن، قد أدت إلى استعادة أهل السنة لنشاطهم في الإسلام. وكانت الأحداث التي ضربنا أمثلة لها فيما تقدم نتيجة لرد فعل أهل السنة للتجاوزات السابقة التي بدرت من أنصار المذهب العقلي[٣٢٣].

ويظهر التوتر الذي كان قائمًا بين أهل الحديث والمعتزلة العقليين بوضوح في الأبيات التالية للشاعر أبي العلاء المعرِّي (ت٤٤٩هـ/ ١٠٥٧م) والتي وردت في روايتين تحبِّذ إحداهما التفسير العقلي، في حين تتمثل الأخرى رأي أهل السنة. وفي كلتا الروايتين بيت مشترك:

في كلِّ أمْرِكَ تَقْلِيدٌ تَدِينُ به   حَتَّى مَقَالُك رَبِّي واحدٌ أحَدٌ

وقد أمِرْنَا بفِكْرٍ في بَدَائِعه   فَإن تَفَكَّر فيه مَعْشَرٌ لَحَدُوا

لَوْلاَ التَّنَافُس في الدُّنْيَا لما وُضِعَت   كُتُب التناظُر لا المُغْنى ولا العُمَدُ[٣٢٤](*)

أما الرواية الثانية لهذه الأبيات فتبدأ بالسطر الأخير من الأبيات السابقة وسنوردها هنا (مع ترجمة نيكلسون لها):

لو لا التَّنَافُسُ في الدُّنْيَا لما وُضِعَتْ   كُتُبُ التَّنَاظُرِ لا المُغْني ولاَ العُمُدُ

قَدْ بَالَغُوا في كَلامٍ بانَ زُخْرُفُه   يُوحِي العُيُونَ ولم تَثْبُتْ لَهُ عُمُدُ

ومَا يَزَالُونَ في شَامٍ وفي يَمَنٍ   يَسْتَنْبطُون قِيَاسًا مَالَه أمَدُ

فَذَرْهُم ودُنْيَاهم فَقَدْ شُغِلُوا   بهَا ويكفيكَ منْهَا القَادرُ الصَّمَدُ[٣٢٥]

(*) «المُغني» و«العُمُد» كتابان للقاضي عبد الجبار الاستراباذي، الأول في العدل والتوحيد على مذهب المعتزلة، والثاني في أصول الفقه. (المراجعان).

ومن الواضح أن الأبيات في الرواية الأولى عقلانية في اتجاهها، في حين أن الرواية الأخرى سُنِّيَّة الاتجاه؛ ففي البيت الثاني من الرواية الأولى يذكر المعري بوضوح أنه على الرغم من أن القرآن الكريم يدعو المؤمنين إلى استعمال عقولهم، إلا أنه عندما تفعل ذلك طائفة منهم توصم بالإلحاد. كما أن البيت الأخير يفهم معناه على أنه من طبيعتنا أن نتجادل وأن التنافس الطبيعي يؤدي إلى التناظر ولولاه لما تم تأليف الكتب في هذا الموضوع. أما في الرواية الثانية فإن هذا البيت نفسه يضفي عليه معنى مختلفًا؛ فهناك تنافس بين الناس، ولدينا كتب وضعت في التناظر نتيجة لهذا التنافس، ولكنها انفلت عقالها وتجاوزت المدى، وقد عاثت المناظرات في الأرض فسادًا، فدع أولئك الضالين يمارسون حرفتهم من الجدل والمناظرة، ويكفينا أنا وأنت أننا نؤمن بالله القادر الصمد.

وتبيِّن الأبيات التالية للمعرِّي، والتي وردت في ترجمة نيكلسون، ذلك الانقسام الثنائي بين أهل الحديث وأهل الاعتزال، فهو يرى أن هناك طائفتين لا ثالث لها يتخذ هو موقفًا وسطا بينهما إذ يقول:

هَفَتِ الحَنِيفَةُ والنَّصَارَى مَا اهتَدَتْ ... ويَهُودُ حَارتْ والمَجُوسُ مُضَلَّلَه

اثْنَانِ أَهْلُ الأرضِ: ذُو عَقْلٍ بِلا ... دِينٍ، وآخَرُ دَيِّنٌ لا عَقْلَ له[٣٢٦]

ومثل هذه الأشعار إنما تعكس ذلك النوع من التشكك الذي يتمخض عن الانغماس الشديد في المناظرة لفترة طويلة.

وقد انتقد ابن الجوزي في كتابه «تلبيس إبليس»[٣٢٧] ما عده تجاوزًا من جانب الفقهاء إذ يقول:

«إن جل اعتمادهم على تحصيل علم الجدل يطلبون بزعمهم تصحيح الدليل على الحكم والاستنباط لدقائق الشرع وعِلَل المذاهب، ولو صحت هذه الدعوى منهم لتشاغلوا بجميع المسائل، وإنما يتشاغلون بالمسائل الكبار ليتسع فيها الكلام فيتقدم المناظر بذلك عند الناس في خصام النظر. فَهَمُّ أحَدهم بترتيب المجادلة والتفتيش على المناقضات طلبًا للمناظرات والمباهاة، وربما لم يعرف الحَكم في مسألة صغيرة تعم بها البلوى.

ومن ذلك إيثارهم للقياس على الحديث المستدَلُّ به في المسألة ليتسع لهم المجال في النظر، وإن استدل أحد منهم بالحديث هُجن. ومن ذلك أنهم جعلوا النظر جل اشتغالهم ولم يمزجوه بما يرقّق القلوب من قراءة القَرآن وسماع الحديث وسيرة الرسول ﷺ وأصحابه. ومن ذلك أنهم اقتصروا على المناظرة وأعرضوا عن حفظ المذهب وباقي علوم الشرع. ومن ذلك أن المجادلة إنما وضعت ليستبين الصواب وقد كان مقصود السلف المناصحة بإظهار الحق. ومن ذلك أن أحدهم يتبين له الصواب مع خصمه ولا يرجع ويضيق صدره كيف ظهر الحق مع خصمه، وربما اجتهد في رده مع علمه أنه الحق. ومن ذلك أن طلبهم للرياسة بالمناظرة تثير الكامن في النفس من حب الرياسة فإذا رأي أحدهم في كلامه ضعفًا يوجب قهر خصمه له خرج إلى المكابرة، فإن رأى خصمه قد استطال عليه بلفظ أخذته حمية الكبر فقابل ذلك بالسب. ومن ذلك أنه إن ذكر لهم محدث قالوا ذاك لا يفهم شيئًا وينسون أن الحديث هو الأصل، فإن ذكر لهم كلام يلين به القلب قالوا هذا كلام الوعاظ. ومن ذلك إقدامهم على الفتوى وما بلغوا مرتبتها وربما أفتوا بواقعاتهم المخالفة للنصوص»(*).

د) أصل أجازة التدريس وتطورها

١ - أصل مفهوم الإجازة

ارتبط الإذْن بالتعليم بالكتاب أساسًا، لأن الكتاب هو الذي يضمن نقل العلم الشرعي الموثوق به. وترجع خاصية الثقة في نقل العلم أصلاً إلى النبي ﷺ خاتم الأنبياء الذي اختاره الله سبحانه وتعالى لتلقي الوحي، وهو العلم الديني الضروري لنجاة الإنسان، ونقل إليه عن طريق الملك جبريل. وقد نقل النبي ﷺ هذا العلم شفهيًا إلى أصحابه، ونقلوه بدورهم إلى التابعين، ثم منهم إلى تابعي التابعين، وهكذا دواليك عبر القرون إلى أن انتقل إلى العلماء وهم ورثة الأنبياء. وبهذه الطريقة تمت رواية الحديث وهو ما يروي عن أفعال الرسول وأقواله ومواقفه والتي تسمى «سُنّته». وكانت أداة النقل هي الكلمة

(*) نقلت الفقرات التي أوردها المؤلف من أقوال ابن الجوزي في هذا الموضوع من: «تلبيس إبليس» ص١١٩-١٢٠.

المنطوقة التي كانت تُتلي أو تُقرأ بصوت عال على نحو ما هو عليه القرآن ذاته. فالقرآن والسنة هما المصدران الموثوقان الأساسيان للعلم الديني في الإسلام.

وكانت المصطلحات الفنية التي ارتبطت بالحديث أول الأمر مشتقة من الفعل «سمع»؛ فكان لفظ «سماع» يعني شهادة بالاستماع، وكانت هذه الشهادة تلحق بالكتاب أو أي مخطوط آخر، إقرارًا بأن صاحب هذا الكتاب أو المخطوط -وقد يكون معه آخرون تذكر أسماؤهم أيضًا- درسوا ما فيه من موادَّ تحت إشراف أستاذ ما. وقد يأذن هذا المدرس أو الأستاذ أيضًا للشخص أو الأشخاص المذكورة أسماؤهم برواية محتويات الكتاب مسندة إليه بوصفه مؤلفًا للكتاب، أو باعتباره الشخص المخول له إعطاء هذا الإذن.

كانت شهادة الاستماع تسمى «إجازة السماع»، أو «سماع» فقط. وكانت عناصر هذه الشهادة هي: المُسْمِع، القارئ، السَّامعون، كاتب الشهادة ويُسَمَّى الكاتب، أو كاتب السَّماع، أو كاتب الطبقة، أو مُثْبتُ السَّماع. وكثيرًا ما يرد في التراجم أن أحد طلبة العلم كان كاتب الطبقات (كتب الطِّبَاق) وهي شهادة بجدارته ودقته وحسن خطه عادة. وقد يكون المُسْمِع هو نفسه (مؤلف) الكتاب موضع الدراسة، أو قد يكون عالمًا آخر مصرَّحُ له بتدريس الكتاب وفي هذه الحالة يذكر تفويضه الذي يرجع إلى المؤلف مباشرة، أو عن طريق عالم أو أكثر من المأذون لهم يتداخلون بين المؤلف وبينه (السند، الإسناد، الرواية).

أما «القارئ» فهو عادة الشخص المؤهل لقراءة الكتاب أو تسميعه. ويذكر الكاتب أسماء السامعين في الشهادة، ويعيِّن بدقة الجزء الذي درسه كل مستمع منهم من الكتاب، إن لم يكونوا قد درسوه جميعًا على حد سواء. وكان الكاتب عادة أحد الطلبة ممن يمكن الاعتماد عليه في كتابة الأسماء الصحيحة وعدد المجالس وأماكنها وتواريخ عقدها(٣٢٨). وتتضمن شهادة السماع قراءة النص أو تسميعه من الذاكرة. ويعبر عن عملية القراءة أو التسميع باصطلاحين أساسين أحدهما يتعلق بالقرآن الكريم والآخر بالحديث، وتربط بين الاصطلاحين علاقة متبادلة وثيقة، وقد يترادفان في بعض الأحيان وهما الفعلان: «قرأ» و«سمع».

إن مادة (قرء) المشتق منها لفظ القرآن، وهو الكتاب المقدس عند المسلمين، هي ذات المادة التي اشتق منها الاصطلاح الفني الأساسي للتعليم الإسلامي والذي تعددت استعمالاته، ألا وهو الفعل «قرأ» ومعناه: أن تتلو بصوت مرتفع، أن تتلو وخاصة القرآن. وصيغة الفعل الرباعي المشتق من الفعل «أقْرَأ» أي تجعل (شخصًا ما) يقرأ بصوت مرتفع، أو يُسَمِّع، أي تعلِّمه. وقد استُعملت هذه الأفعال فيما يتعلق بالقراءات، كما استُعملت في غيرها من الموضوعات.

فالمرء «يقرأ» موضوعًا ما بمعنى: يدرسه ويتقنه. والفعل «قرأ» يستعمل بإضافة حرف الجر «على» أو بدونه. ومن ذلك لهم: (قرأ المذهب والخلاف حتى تميز)[٣٢٩] (قرأ الفقه على فلان)[٣٣٠]. وقد استعمل الفعل «قرأ» في كلتا الجملتين بمعنى «درس». ويعني الفعل أيضًا: قرأ بصوت مرتفع، أو «سَمَّع من حفظه»، مثل الفعل «سمع» عندما يستعمل في مجال الحديث بصفة خاصة، وهو المَصدر الثاني للعلوم الدينية في الإسلام. والفعلان «قرأ»، و«سمع» عند استعمالها بهذا المعنى يضاف إليهما حرف الجر «على». قال الطَّلَمَنْكي(*) (ت٤٢٩هـ/ ١٠٣٧م) وهو يروي قصة وقعت له: «دخلت مُرْسية(**) فتشبث بي أهلها ليسمعوا عَنِّي[٣٣١] -أي يدرسون تحت إشرافي- «غَريب المُصَنَّف»[٣٣٢]، فقلت لهم: انظروا إلى من (يقرأ لكم) وأمسك كتابي؛ فَأتَوْني برجل أعمى يعرف بابن سِيْدَه(***) (فقرأه على) من أوله إلى آخره من (حفظه) فعجبت منه»[٣٣٣].

ونظرًا لأن الفعل «قرأ» يستعمل أيضًا بمعنى: قرأ من نص مكتوب وليس من الحفظ، فكانت تضاف إليه ألفاظ أخرى في بعض الأحيان تفاديًا للبس. رُوِيَ عن الشافعي أنه قال

(*) أبو عمر الطلمنكي نسبة إلى طلمنكة، وهي مدينة في غرب الأندلس. وفيات الأعيان، ج٣، ص١٧.

(**) مرسية: من حواضر الأندلس.

(***) علي بن أحمد بن سيده اللغوي الأندلسي، أبو الحسن الضرير. وكان أبوه ضريرًا أيضًا. توفي بالأندلس سنة ٤٥٨هـ. كان مع اتقانه لعلم الأدب والعربية متوفرًا على علوم الحكمة وألف فيها تأليفات كثيرة. ولم يكن في زمنه أعلم منه بالنحو واللغة والأشعار وأيام العرب وما يتعلق بعلومها. وكان حافظًا. وله في اللغة مصنفات منها كتاب «المحكم» و«المخصص» و«الأنيق» في شرح الحماسة. معجم الأدباء، ج١٢، ص ص٢٣١- ٢٣٢.

إنه توجه للقاء مالك بعد أن حفظ عن ظهر قلب كتابه «الموطأ»، فطلب منه مالك أن يبحث عن «من يقرأ لك»؛ فقال الشافعي: «سوف أقرأ بنفسي». ويستطرد الشافعي قائلاً: و«قرأت عليه الموطأ حفظًا»[٣٣٤]. وكان من عادة الخَطيبي[*] في شبابه أن يكتب كل يوم قدرًا معلومًا من كتاب ابن فارس «مُجْمَل اللُّغة» ويحفظَه ثم «يقرأه على» ابن القَصَّار حتى أنهى الكتاب (حفظًا وكتابة)[٣٣٥]. وبعد أن يحفظ الطالب الكتاب كان يقرأه على أحد الأساتذة. ويروي الزبيدي (ت٣٧٩هـ/ ٩٨٩م) مؤلف «طبقات النحويين» أنه سمع المُصْعَبي يسأل أبا علي على الدينوري (ت٢٨٩هـ/ ٩٠٢م): كيف أمكن للنحوي محمد بن يزيد أن يعرف كتاب سيبويه أفضل مما كان يعرفه أحمد بن يحيى (ثعلب)؟ فكان الجواب: لأن محمد بن يزيد (قرأه على) الأساتذة النحويين، في حين أن أحمد بن يحيى (قرأه على نفسه)[٣٣٦].

أما القراءة فكان المدرِّس يقرأ لتلاميذه، أو يقرأ الطالب على المدرِّس بينما يتابع بقية الطلبة النص المقروء. وفي هذه الحالة الأخيرة تنسب القراءة للطلبة جميعهم رغم أن واحدًا منهم فقط هو الذي قرأ بالفعل مع تفضيل أن تكون القراءة من الحفظ. ويتولى المدرس في هذه الحالة «الاستماع»، أي التدريس، بمتابعته للقراءة وتصحيح النص إذا لزم الأمر، كما كان الحال، مثلا، مع عبد الغافر الفارسي (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٥م) ومدرِّسه أبي المظفر السمعاني الذي كان يدرس في الغالب من خلال (قراءة) الأول والتي كان يفضلها على (قراءة نفسه) للطلاب. ويقول الفارسي في روايته: «سمع بقراءتي الكثير وكان راغبًا في ذلك. قلما كان يحضر مجلسًا إلا ويأمرني بالقراءة. وكانت قراءتي أحب إليه من قراءة نفسه»[٣٣٧]. ويتعلق لفظ «قراءة»، من الفعل «قرأ»، بكل من قراءة الطالب لأستاذه، وقراءة الأستاذ للطالب. وللدلالة على من قام بالقراءة تضاف عبارة تفيد ذلك، كأن تضاف عبارة «بنفسه» إلى قرأ، كقولهم: «قرأ صحيح مسلم بنفسه على . . .»[٣٣٨]. ومعنى «قرأ على» أن يُسَمِّع من الحفظ على شخص ما، كما تعني أيضًا: يدرس تحت

(*) علي بن منصور بن عبد الله الخطيبي (مولده ٥٤٧هـ) المعروف بالأجَلِّ اللغوي، يكنى أبا علي، الأصبهاني الأصل، بغدادي المولد والمنشأ، عالم لغوي فقيه كاتب مقيم بالنظامية، قرأ على ابن القصار وأبي البركات الأنباري وغيرهما. وتفقه على مذهب الشافعي بالنظامية. كان حُفَظة لكثير من الأشعار والأخبار. معجم الأدباء، ج١٥، ص ص٨١- ٨٢.

إشرافه؛ فقد درس الجواليقي (ت٥٤٠هـ/ ١١٤٥م) علم اللغة (قرأ على) التبريزي سبعة عشر عامًا حتى أصبح مُبرَّزًا فيه، ثم (أقرأه) في المدرسة النظامية خلفًا للتبريزي في هذا المجال[٣٣٩].

من هذا يتبين لنا أن الفعل «يقرأ» معناه: يلقي، يسمع من الذاكرة، يدرس. وكان هذا اللفظ يستعمل أساسًا فيما يتعلق بالقرآن الكريم، وإن كان قد استعمل أيضًا بصدد الموضوعات الأخرى ومن بينها الموضوعات التي وضعت لها مصطلحات خاصة بها ومنها الفقه على سبيل المثال حيث استعمل الفعل «درس»، وفي الحديث استعمل الفعل «حدث»، وكلاهما كان يستعمل بدون إضافة. وكان الفعل «سمع» يستعمل بمعنى من معانيه كمرادف للفعل «قرأ». وقد ورد الفعل «سمع» مرتين في فقرة يمكن أن يستبدل فيها بالفعل «قرأ» بسهولة. وسنتعرض لهذه الفقرة فيما بعد[٣٤٠]. وعلى هذا فإن «سمع» تعني: سمع من الحفظ، كما تعني سمع، درس، تعلم. ومن جهة أخرى، يختلف معنى هذين الفعلين إذا لم تستعمل معهما حروف الجر ذاتها. يقول ابن حمدان[*] في ترجمته لمجد الدين ابن تيمية[٣٤١]: صحبته في المدرسة النورية بعد قدومي من دمشق. ولم أسمع منه شيئًا (بمعنى: لم يمل علي شيئًا)، ولم أقرأ عليه(بمعنى: لم أدرس عليه)، وسمعت بقراءاته على ابن عمه كثيرًا (بمعنى: وإن كنت قد درست الكثير من ابن عمه من خلال قراءاته أو بالتسميع من الحفظ). وكان رجلاً فاضلاً في مذهبه وغيره. وجرى لي معه مباحث كثيرة ومناظرات عديدة في حياة ابن عمه وبعده[٣٤٢]. ويضيف ابن رجب إلى ذلك: «وجدت لابن حمدان سماعًا عليه، أي إجازة (سماع) بتوقيع مجد الدين ابن تيمية» (ت٦٥٢هـ/ ١٢٥٤م). أو بعبارة أخرى: إن ابن حمدان قد درس بالفعل على مجد الدين ابن تيمية وليس على ابن عمه فقط. وقد أيد دوزي (DOZY) هذا المعنى للفظ (سماع) عندما ترجم عبارة «أوراق سماعه» على النحو التالي: «مجموعة المذكرات التي دونها إملاء من مدرِّسيه».

وتتعدد القراءات حسب الأغراض المختلفة؛ ففي المثال التالي ذكر أن القاضي أبا جعفر

(*) أحمد بن حمدان بن شبيب بن حمدان النميري الحراني، أبو عبد الله: فقيه حنبلي أديب. ولد ونشأ بحران، ورحل إلى حلب ودمشق، وولي نيابة القضاء في القاهرة. وتوفي بها. الأعلام للزركلي، ج١، ص١١٦.

الزعفراني (ت٤٦٣هـ/ ١٠٧١م) كتب نسخة من كتاب «غَريب الحَديث» للخطّابي (ت٣٨٦هـ/ ٩٩٦م)، ثم قرأها (قراءة سماع) على أحد المدرسين، وعاد فقرأها على مدرس آخر (قراءة تصحيح وإتقان). فالهدف من القراءة الأولى هو التحقق من استظهارها وحفظها عن ظهر قلب، أما غرض القراءة الثانية فهو تصحيح النص، وتثبيت النص الصحيح في الذاكرة من أجل (إتقانه)[٣٤٣]. وهناك أنواع أخرى من قراءة النص بغرض التعليق عليه وتصويبه (شرحًا وتصحيحًا)[٣٤٤].

وقد نشر ابن أبي أصَيْبعَه، مُتَرجِم الأطباء والفلاسفة، نص شهادة (سماع) عثر عليها في نسخة من كتاب ابن الطيب (ت٤٣٥هـ/ ١٠٤٣م) «شرح كتاب جالن»، وقد قُرِئ الشرح على المؤلف، ويحمل توقيعه، الذي جاء فيه: أن القراءة تمت في مستشفى بغداد «البيمارستان العضدي» يوم الثلاثاء الموافق الحادي عشر من شهر رمضان لعام ٤٠٢هـ (٢٢ فبراير ١٠١٦م). واستطرد المترجم قائلاً: إن معظم مصنفات ابن الطيب كتبت بإملائه[٣٤٥]. ويبين هذا المثال العلاقة المتبادلة بين السماع والقراءة؛ إذ جاء استعمال الاصطلاح الأخير في هذا المقام بمعنى «السماع». فاللفظتان تستعمل كل منهما مكان الأخرى، والصيغة الرباعية للفعلين وهي قرأ/ أقرأ، سمع/ أسمع، معناها: درس.

وتوضح الأمثلة السابقة أيضًا أن القراءة كانت تتعلق بالمدرس نفسه (راجع السمعاني فيما تقدم). أو بالطالب الذي كان يتولى عملية القراءة، أو الطالب الحاضر الذي لم يقرأ ولكنه كان يتابع القراءة أو التسميع في نسخته الخاصة.

وعندما تطور الفقه مع ممارسة الفقهاء للمهن الفقهية لم يعد الإذن الذي يعطي لرواية الحديث كافيًا بمفرده؛ فالفقه ميدانه أكثر تعقيدًا من الحديث الذي كان مصدرًا واحدًا من مصادر الفقه، والذي كانت له مصادر أخرى، ونوع آخر من الأصول، ولذلك فقد تطور الإذن من شكله البسيط وهو إجازة الرواية الموثوقة للحديث إلى صيغة أكثر تعقيدًا.

وبدأت المصطلحات ذات العلاقة بالحديث تفرق بين مجرد التذكرة، حيث تتعداها إلى مقدرة أفضل على فهم مضمون الأحاديث واستعمالها واعتمادها مادة لشرح الفقه. وبهذا المعنى أصبح لفظ «الدراية» مرادفًا للفظ الذي استخدم بعد ذلك بالنسبة للشريعة وهو

«الفقه» أي الفهم؛ فالرجل العَلاَّمة ليس هو الذي يمكنه رواية (رواية من الفعل روى) الحديث فحسب، وإنما يمكنه فهمه واستعماله ببراعة، أي درايته (دراية من الفعل درى)، وهو المعادل للفقه. ولقد كان علم الفقه وأصول الفقه يسمى أيضًا بعلم الدراية[٣٤٦]. وقد ظهرت التفرقة بين الرواية والدراية في تراجم المحدثين، إذ يوصف أحدهم بأن «علمه بالحديث يقتصر على الرواية»، في حين يوصف الآخر بأنه «يجمع بين الرواية والدراية»، وقد يوصف الفقيه بأنه قوي في الجدل ولكنه ضعيف في علمه بالحديث.

وكان يجمع بين أهل الحديث وأهل الفقه الشيء الكثير، لأنهم كانوا جميعًا يقفون في مشتركة ضد من كانوا يقدمون العقل على الشريعة. ويرمز إلى هذه الجبهة المشتركة تلك المصطلحات الفنية التي تدل على التقارب بينهما، كما لاحظنا في لفظتي «دراية» و«فقه»، وكما يلاحظ أيضًا في عبارة «فقه الحديث» (قياسًا على فقه اللغة) وبذلك جعلوا الحديث (أو اللغة) علَمًا على مستوى الفقه بالاقتران به. غير أن هناك شيئًا من التشيع والحماس المفرط كان يفصل المحدث المتفاني والفقيه المتفاني كما يستدل على ذلك من الأبيات الشعرية الأربعة للتميمي والتي أوردناها آنفًا[٣٤٧]. وهناك مَثَل أكثر طرافة من ذلك يظهر في الخلاف الذي ثار حول ما إذا كانت الإجازة يجب أن يكتبها ويوقعها المدرس، أم أنها تكون صحيحة إذا كتبها الشخص المأذون:

كان موضوع هذا النزاع هو ابن المُذْهب(*) (ت٤٤٤هـ/ ١٠٥٢م)، وهو راوية مأذون لمسند ابن حنبل. فقد قدح فيه الخطيب البَغدادي رغم اعترافه بصحة روايته، ولكنه اعترض على رواية ابن المُذْهب فيما يتعلق بعدد غير محدد من أجزاء «المسند». وكان ابن المُذْهب يضع في نهاية كلِ جزء اسمه مقرًا بأنه تلقى الإسناد من ابن القَطيعي (ت٦٣٤هـ/ ١٢٣٦م)[٣٤٨]. وقد دافع ابن نقطة[٣٤٩] عن ابن المُذْهب معترضًا علىَ البَغدادي لأنه لم يعين الأجزاء التي يعترض عليها[٣٥٠]، مما يعني ضمنا قَبوله لمبدأ التوقيع على الجزء من قبل المحدث الذي يعطي الإجازة.

(*) الحسن بن علي بن محمد التميمي، أبو علي، المعروف بابن المُذْهب: راوي «مسند الإمام أحمد» الخطيب: كان يروي عن القطيعي مسند الإمام أحمد بأسره، وكان سماعه صَحيحًا إلا في أجزاء منه فإنه ألحق سماعه. وكان واعظًا من علماء بغداد. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢١٨. وقد أورد المؤلف الاسم على أنه: «ابن المذْهب».

ومن جهة أخرى، دافع ابن الجوزي عن ابن المُذْهب[٣٥١]، على أساس أن (عوام المحدثين هم فقط الذين يصرون على أن يوقع الأستاذ على الإجازة. أو بعبارة أخرى، فإن هذا لا يشترطه علماء الحديث المتضلعون في الفقه). ثم قال ابن الجوزي[٣٥٢]: «وهذا لا يوجب القدح لأنه إذا تيقن سماعه للكتاب جاز أن يكتب سماعه بخطه لإجلال الكتب، والعجب من عوام المحدثين كيف يجيزون قول الرجل: أخبرني فلان، ويمنعون إن كتب سماعه بخطّ نفسه». أو بعبارة أخرى، إذا جاز لراوي الحديث أن يشهد على صحة مصدره الثقة في رواية الحديث فإنه ينبغي أن يسمح لراوي الكتاب نفسه أن يفعل الشيء ذاته بالنسبة للكتاب.

وقد استشهد ابن الجوزي في موضع آخر بالقاضي الأرسابندي الذي له قول في هذا الشأن يتميز بتعبيره العصري، وهو أمر يبعث على الدهشة حقًا، إذ يقول: «عندنا أنه من صَنَّفَ شَيْئًا فقد أجَازَ لكلٍّ مَن يَرْوي عنه»[٣٥٣]. ولكن حتى لو ثبتت نسبة الكتاب إلى مؤلفه فإنه ما زال من الصحيح في نظام التعليم الإسلامي أن الإذن ذاته يجب أن يُعطى من شخص لشخص آخر؛ فإن رواية معلومات الكتاب الذي يتعلمه المرء ولم يحصل على إجازة بروايته لم تكن تشكل إجازة صحيحة له بنقل محتويات الكتاب. وإن كثرة شهادات السماع التي كتبها ووقعها مؤلِّفو الكتب أو الأشخاص المأذون لهم حسب الأصول بالتتابع، لَدَليل على الطابع الشخصي المتواتر لنظام التعليم الإسلامي.

٢- نشأة علم الفقه

بدأت نشأة الفقه من الحديث -ونعني بذلك الانتقال تدريجيًا من الرواية إلى الدراية- منذ عهد بعيد[٣٥٤]. وقد احتدم الصراع الداخلي بين هذين الفرعين بعد المحنة كما يدل على ذلك الادعاء الذي أثار الرأي العام والذي أطلقه الطبري، المؤرخ والمحدث والفقيه المشهور، عندما اعتبر أحمد بن حنبل مجرد محدث وليس فقيهًا. وتعرض الطبري للهجوم من أصحاب ابن حنبل. وظهر المذهب الحنبلي في الفقه في أعقاب المحنة في الوقت الذي كان مذهب الطبري ما زال في طور التكوين، وكانت المنافسة بينهما شديدة.

وكانت المذاهب الفقهية في حالة تغيُّر متواصل(٣٥٥)، ولم تكن الحدود الفاصلة بين الحديث والفقه قد تحددت بعد. كما أن العبارات الواردة في بعض التراجم دليل واضح على الترابط الوثيق بين مجالي الحديث والفقه، وأن الفقه كان في سبيله إلى الظهور كمجال مستقل؛ قد وُصف أبو محمد البزَّاز (ت٢٩٣هـ/ ٩٠٦م) بأنه صَاحب أبي ثور الفقيه: «سمع الحديث من جماعة من المحدثين، وكان عنده فقه أبي ثور... كان أهلاً للثقة». ويلاحظ أن الألفاظ المستعملة هنا تتعلق بالحديث فيما عدا الإشارة الخاصة بالفقه، وفي هذا المقام جاء التعبير «عنده»(٣٥٦) بمعنى أنه كان يحفظه عن ظهر قلب، كما يكون الحديث عند أحدهم.

وجاء في ترجمة النَّسَائي (ت٣٠٣هـ/ ٩١٦م) المحدِّث الذي صنف أحد كتب الصحاح الستة، أنه كان إمامًا في الحديث وأمينًا وثقة ويحفظ القرآن عن ظهر قلب، وفقيهًا(٣٥٧). أضيفت هذه الصفة الأخيرة لبيان أن النَّسائي لم يكن ممن يكتفون بتسميع الحديث، بل كان يفهمه ويستطيع أن يستنبط الفقه منه.

كما انتقد ابن الجوزي المحدِّثين الذين كانوا مجرد رواة للحديث. فقد انتقد بشدة في كتابه «تلبيس إبليس» تلك الفئة من أصحاب الحديث التي لا تفهم الأحاديث التي جمعتها، ومنهم من كان يجهل الفقه إلى حد اللجوء إلى بعض طلبتهم ممن لهم دراية بالفقه (المتفقِّهة) لمعرفة بعض الأحكام الشرعية(٣٥٨). وعندما كتب ابن الجوزي نبذة عن الطبري فقد أنصفه رغم ما كان من مشكلات بين الطبري وبين الحنابلة من جراء وصفه لابن حنبل بأنه لم يكن فقيهًا وإنما كان محدثًا. فقد وصفه ابن الجوزي، وهو حنبلي، بالعبارات التالية: «وجمع (الطبري) من العلوم ما جعله يتقدم على علماء عصره؛ فكان حافظًا للقرآن بصيرًا بتفسيره، وعالمًا بالسنة، وفقيهًا لديه إحاطةٌ تامةٌ بأحكام الفقهاء وخلافاتهم»(٣٥٩).

وأثر عن الرُّوذْبَاري(*) (ت٣٢٢هـ/ ٩٣٤م) أنه ذكر مدرِّسيه على النحو التالي «أستاذي في التَصوف الجُنَيْد، وفي الحديث والفقه إبراهيم الحَرْبي، وفي النحو: ثَعْلب»(٣٦٠). وقد

(*) الروذباري: محمد بن أحمد بن القاسم، أبو علي الروذباري: فاضل، من كبار الصوفية. من أولاد الرؤساء والوزراء. له تصانيف حسان في التصوف. أصله من بغداد سكن مصر. الأعلام للزركلي، ج٦، ص١٩٩.

وُصف الحَرْبي (ت٢٨٥هـ/ ٨٩٨م) بأنه عالم كان يقاس بأحمد بن حنبل وكانت مجالاته هيَ: الزهدَ الفقه والحديث، واللغة والأدب[٣٦١]. وكان أبو عبد الله الهاشمي (ت٣٢٣هـ/ ٩٣٥م) «ثقة يتفقَّه على مذهب الشافعي»[٣٦٢]، كما كان أبو نُعَيْم الإسْتَرابَاذي (ت٣٢٣هـ/ ٩٣٥م) في مقدمة العلماء في الحديث والفقه[٣٦٣].

وبعد تلك الفترة وابتداءً من ظهور الفقهاء من أمثال أبي علي الطبري حوالي منتصف القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، بدأت المصطلحات المستعملة في التراجم تتخصص في الفقه؛ فظهرت مثل هذه الألفاظ: الخلاف، الفقه، أصول الفقه، الجدل، التعليقة. وكثر استعمالها بمرور السنين[٣٦٤]. وكان الفضل في ذلك التطور يرجع إلى حد كبير إلى مذهب الشافعي؛ لأن الشافعي كان أول من جمع بين حقول الفقه المتباينة التي يتألف منها علم أصول الفقه. كانت سلسلة الفقهاء الذين انتقلت إليهم عملية تطوير الفقه من الشافعي واضحة تامًا: فقد بدأت بالشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م)، وانتقلت إلى المُزَني، ثم إلى الأنْمَاطي، ثم إلى ابن سُرَيْج، ثم إلى ابن أبي هُرَيْرَة وأبي على الطَّبَري. بدأت محاولات تطويرِ الفقه بالشافعي وتصنيفه في أصول الفقه، وتابع تلك الجهود المُزْني بكتابه «المختصر في الفقه» وهو الذي وصفه الشافعي بقوله (المزني ناصر مذهبي)، ثم بجهود الأنماطي، لكي تتبلور تلك الجهود وتبلغ أوجها على يد ابن سُرَيْج الذي قيل عنه إنه أعظم من المُزْني. وانتقلت من ابن سُرَيْج إلى ابن أبي هريرة الذي صَنَّف التعليقة على مختصر المزني، وإلى أبي على الطبري الذي كتب تعليقًا على التعليق.

وكما ذكرنا آنفًا، كان الفضل للشافعية في وضع المصنفات في الخلاف والجدل، ومنهم القَفَّال الشَّاشي(*)، تلميذ ابن سُرَيْج، الذي صنف كتابًا في الجدل، وأبو علي الطبري الذي صنف في الخلاف المجرد كتابًا بعنوان «المُحَرَّر في النظر».

(*) أبو بكر محمد بن علي بن إسماعيل، القفال، الشاشي، الفقيه: كان فقيهًا محدثًا أصولية لغويًا شاعرًا. لم يكن بما وراء النهر للشافعيين مثله في وقته. رحل إلى خراسان والعراق والحجاز والشام والثغور. وسار ذكره في البلاد، وأخذ الفقه عن ابن سريج. له مصنفات كثيرة، وهو أول من صنف الجدل الحسن من الفقهاء، وله كتاب في أصول الفقه. وله شرح الرسالة، وعنه انتشر مذهب الشافعي في بلاده، وروى عن محمد بن جرير الطبري وأقرانه. وروى عنه الحاكم أبو عبد الله وأبو عبد الله بن مَنْدَه، وأبو عبد الرحمن السلمي وجماعة كثيرة. والشاشي نسبة إلى الشاش وهي مدينة وراء نهر سيحون. وفيات الأعيان، ج٣، ص٣٣٨.

ومن هنا يمكن القول بأن الدراسات الفقهية استقلت بنفسها بحلول النصف الأول من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي. وكانت التعليقة حجر الزاوية في تطور الدراسات الفقهية والتي تُوصل إلى مرتبة الإفتاء. وفي تلك الفترة أيضًا بدأت دُوْر تعليم الفقه تتكاثر على يد بدر من حَسَنُوَيْة الذي أنشأ المجمعات التي تضم المسجد والخان على نطاق واسع، وأعقبه نظَامُ المُلْك الذي انتشر تأسيس المدارس على يديه. ظهرت تلك المؤسسات التعليمية لأن الموضوع الذي أنشئت لتعليمه كان قد توطد كحقل دراسي مستقل.

وقد ابتُكِر اصطلاح «إجازة» أول الأمر للإذن برواية الحديث. وعندما يُسْتَعمَل هذا الاصطلاح بدون إضافة فإنه يعني الحديث على وجه الخصوص. أما فيما يتعلق بالدراسات الفقهية فقد بدأ استعماله بإضافة مضاف إليه تميِّزه عن الإجازة في الحديث؛ فكان الترخيص بإصدار الفتاوي الشرعية أو بتدريس الفقه يصاغ على النحو التالي: الإجازة بالفتوى (أو بالإفتاء) والتدريس، الإجازة بالتدريس والفتوى (الإفتاء).

وهناك شيء واحد ظل ثابتًا عبر القرون فيما يتعلق بالإجازة؛ فمهما بلغت درجة تطورها[٣٦٥]، وسواء أكانت إجازة لكتاب واحد أم لمجموعة كاملة من الأحاديث، أو بتدريس الفقه، أو بالإفتاء فإنها ظلت إذنًا يعطيه شخص، وإذا أعطاه أكثر من شخص واحد فإنما يعطيه شخص واحد في كل مرة على حدة. وكان بوسع الدارس الذي يحصل على الإجازة من مدرِّس ما أن يحصل على إجازات أخرى من غيره من الأساتذة، وأن يفعل ذلك بالنسبة لنفس الكتاب، أو لتدريس الفقه (على أساس الكتب التي درسها وكذلك النظر)، أو للإفتاء.

وكما كانت قوة الذاكرة ذات أهمية قصوى في تدريس الحديث (التحديث)، فقد استمرت أهميتها في تعليم الفقه أيضًا (التدريس). ومع أنه كان من المسموح به إملاء الحديث من كتاب، أي من مادة مكتوبة، فقد كان من المفروض في تدريس الفقه أن يكون الفقيه المدرِّس حافظًا لمادته عن ظهر قلب. فقد ذكر ابن حَجَر العَسْقَلاني ما عَدَّه شيئًا جديدًا لم يسبق له مثيل، وهو أن أحد الذين يُتَرجِم لهم «كان يدرِّس الفقه من

كتاب»[٣٦٦] . فالأولى أن يكون الفقيه المدرِّس ملمًا بالفقه الذي يدرِّسه إلمامًا تامًا[*] ؛ لأن التدريس من كتاب معناه أن المدرِّس مقيد بالكتاب وأن ذهنه لا تتوافر له الحرية اللازمة لكي ينطلق بعيدًا عن النص -والذي يعتبر الإلمام بأجزائه أمرًا مفروغًا منه- لكي يكون قادرًا على أن يؤلف منها شيئًا مبتكرًا .

٣- الإجازة بالتدريس والإفتاء

كان الهدف الأسمى للتعليم الإسلامي هو إعداد الفقيه أو المفتي ؛ لأن عامة المسلمين في حاجة إلى من يلجأون إليه باعتباره مصدر ثقة في الفقه الذي يشمل كل جوانب حياتهم المدنية منها والدينية على حد سواء .

وتتضح الأهمية التي كانت تُولى للفقهاء في العهد الأول من ذلك الوصف الذي أطلق على السَّنَة التي توفي فيها عدد كبير من كبار الفقهاء مما اعتبر خسارة كبرى للأمة الإسلامية . ومما له دلالته أيضًا في هذا المقام تلك التسمية التي أطلقت على «الفقهاء السبعة»[**]، وهم جماعة من الفقهاء المتعاصرين في مدينة الرسول ﷺ كانت تصدر عنهم الفتوى[٣٦٧] . وهناك فقهاء آخرون يشار إليهم على أنهم من كبار المفتين في عصرهم، وقد انتقلوا إلى جوار ربهم في النصف الأول من القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي وهم : سليمان الأشدق في دمشق[٣٦٨] ، قيس في مكة المكرمة[٣٦٩]، محمد بن يحيى الأنصاري في المدينة المنورة والذي كانت له حلقة للفتوى[٣٧٠] ، زيد الأزدي في القاهرة[٣٧١]، زيد العدوي في المدينة المنورة والذي كانت له هو الآخر حلقة للفتوى[٣٧٢] .

كانت حلقة الفتوى التي يعقدها الأستاذ الفقيه تضم تلاميذه أو زملاءه أو كليهما، فيجلسون معًا لإجراء مناقشة في الفقه بغية الوصول إلى فتاوي في المسائل والقضايا التي طُرِحَت عليهم . وقد وصف أحد التلاميذ المتفقِّهين حلقة زيد العدوي في العبارات التالية :

(*) شبه المؤلف مدرس الفقه هنا بعازف الكمان الذي يجب أن يحفظ اللحن الذي يؤديه فيزداد تركيزه على العزف . وفي رأينا أنه تشبيه غير موفق لأن التدريس ليس مجرد ترديد لمادة محفوظة كما يفعل العازف مهما تفنن في أدائه، ولذا آثرنا حذفه من النص .

(**) فقهاء المدينة السبعة : عبيد الله بن عبد الله بن عتبة بن مسعود الهذلي الضرير، أبو بكر بن عبد الرحمن الحارث بن هشام، القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق، عروة بن الزبير، سعيد بن المسيِّب، سليمان بن يسار خارجة بن زيد بن ثابت . شذرات الذهب لابن العماد الحنبلي، ج١، ص١١٤ .

«لقد رأيتنا في حلقة زيد بن أسلم (العدوي) أربعين فقيهًا أدنى خصلة فينا التَّواسي(*) بما في أيدينا»[٣٧٣]. مشيرًا بذلك على الأرجح، إلى المكافأة التي كانوا يحصلون عليها مقابل الإفتاء عندما كانت تُعَطى تلك المكافأة. كما يقال إن محمد بن عجلان (ت١٤٨هـ/ . . .)(**) كانت له حلقة للفتوى في المسجد النبوي بالمدينة المنورة[٣٧٤].

لم يكن يشترط حد زمني معين لإعداد الفقيه المُؤهَّل للفتوى؛ فنجد كتب الأصول تتحدث عن وجوب القيام بهذا الأمر ولكنها تحذر أيضًا من التسرع في مزاولة الإفتاء. وكانت الإجازة تُعْطَى عادة للطلبة في سن متأخرة في العقدين الثالث أو الرابع أو حتى في سن أكبر من ذلك، وإن كان بعضهم قد حصل على الإجازة في سن مبكرة؛ إذ يقال إن الفقيه السوري العظيم الأوزاعي أفتى وهو في الثالثة عشرة من عمره[٣٧٥]. كما روي عن مالك ابن أنس (ت١٧٩هـ/ ٧٩٥م) -وهو الذي سمي المذهب المالكي باسمه- أنه قال: «ما أَفْتَيْتُ حتى شَهِدَ لي سبعون أنِّي أهل لذلك، وقلَّ رجل كنت أتعلَّم منه ومات حتى يستفتيني»[٣٧٦].

أما الهِقْل بن زياد (ت١٧٩هـ/ ٧٩٥م) الدمشقي، كاتب الأوزاعي العظيم، فقد أصبح بدوره أستاذًا فقيهًا لأنه «كان أعلم الناس بالأوزاعي ومجلسه وفتياه»[٣٧٧]. وقيل عن محدث الجزيرة ومفتيها عبيد الله الرَّقِّي (ت١٨٠هـ/ ٧٩٦م) «فإنه لم يكن أحد ينازعه في الفتوى في دَهْرِه»[٣٧٨]، إشارة إلى مكانته وعلو ثقته التي لم تكن موضع جدل. أما الشافعي فقد درس على الفقيه المكي الكبير مسلم بن خالد (ت٢٩٤هـ/ ٩٠٧م) الذي «أذن له في الإفتاء وعمره خمس عشرة سنة»[٣٧٩].

وقد أذنَ لتاج الدين السبكي بتدريس الفقه والإفتاء وهو في الثامنة عشرة أو أقل؛ فقد تُوفِّيَ مدرِّسه شمس الدين بن النَّقيب عام ٧٥٤هـ عندما كان السبكي في الثامنة عشرة من عمره. وقد لاحظ ابن حجر العسقلاني أن السبكي حصل على الإجازة ولما يبلغ العشرين

(*) التواسي من «المواساة»، أي يواسي بعضنا بعضًا بما نملكه، وهذا غاية التآخي والتآلف، وما عليه مجتمعهم من التلاحم. وليس في هذه العبارة ما يدل على ما استنبطه منها المؤلف. (المراجعان).

(**) حذفنا التاريخ الميلادي المقابل والذي ورد في النص أنه سنة ٣٦٥م لأنه لا يطابق السنة الهجرية ١٤٨هـ، والأرجح أن ما يقابلها هو عام ٧٦٥م.

من عمره[٣٨٠] . وكان صدر الدين بن الوكيل الأموي، وهو من معاصري ابن تيمية، يفتي وهو في سن العشرين، وكان بارعًا في المناظرة وله ذاكرة قوية، ويقال إنه كان الوحيد الذي يستطيع معارضة ابن تيمية في المناظرة[٣٨١] . كما أجيز فخر الدين بن كاتب قطلبك (ت٧٥١هـ/ ١٣٥٠م) بالإفتاء وهو في الثالثة العشرين من عمره[٣٨٢] .

ومن المفهوم أن الأعمار المذكورة في كل هذه الحالات وغيرها كانت خارجة عن المألوف. ولما كانت الإجازة ذات طابع شخصي فإنها كانت تتوقف على المدرِّس الذي كان يعطيها؛ فهناك بعض الأساتذة لم يكونوا أسخياء في إعطاء الإجازات، ومنهم الفقيه أبو إسحاق إبراهيم بن يحيى الدمشقي (ت٧٣٢هـ/ ١٣٣٢م) الذي كان يجعل الأمر في غاية الصعوبة أمام الطالب الراغب في الحصول على إجازة، وكثيرًا ما كان يَردُّ الطالبَ المرشحَ لنيل الإجازة باعتباره غير مؤهل للحصول عليها[٣٨٣] . وكان أحمد بن همدان الأذرعي (ت٧٨٣هـ/ ١٣٨١م) من الفقهاء الذين قلما يعطون الإجازة للإفتاء، وكان هو نفسه مشهورًا بفتاواه، بل إن بعض المفتين البارزين كانوا يلجأون إليه للإجابة على بعض المسائل التي يفيدون منها في إصدار فتاواهم[٣٨٤] .

وكانت الفتاوي عرضة للمناقشة والبحث كما يدل على ذلك الوصف الذي أطلق على الرَّقِّي (ت٥٤٣هـ/ ١١٤٩م) الذي قيل إن آراءه لم تلق معارضة من أحد، لأنه كان مصدر ثقة كبيرة في الفقه مما لا يدع للفقهاء الآخرين في بلده مجالاً للعثور على حجج قوية للاعتراض على آرائه. وكانت حلقات الفتوى تُستَخدم ساحات للنقاش والجدل الذي يُوصِل إلى الآراء التي تحظي بإجماع الفقهاء المجتمعين.

ويبرز لدينا من خلال تراجم الفقهاء في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين نمط معين يدل على أنه كانت وظائف ثلاث يقوم بها الفقيه المعلم، وهي: التدريس، والإفتاء، والمناظرة. فقد درس هبَةُ الله بن محمد البغدادي (ت٤٣٩هـ/ ١٠٤٧م) الفقه على أبي يعلى ابن الفرَّاء، ونبغ في الفقه والمناظرة والإفتاء، (أنجَب وأفْتَى ونظر)، وخلف أباه في حلقته[٣٨٥] . كما نبغ أبو الفتح القُرَشِي

(ت٤٤٤هـ/ ١٠٥٢م) في الفقه إلى أن (صار إليه مدار الفتوى والتدريس والمناظرة)[٣٨٦]. ويقال إن الفقيه أبا الطيب الطبري الذي بلغ من العمر مائة عام ظل على نشاطه حتى آخر عمره ولم يصبه خَرَفُ الشيخوخة واستمر (يفتي مع الفقهاء ويستدرك عليهم الخطأ)[٣٨٧]. وكذلك نبغ ابن عَمْرُوس (ت٤٥٢هـ/ ١٠٦٠م) في فتاواه إلى أن (انتهت إليه الفتوى ببغداد)[٣٨٨].

وكانت مرتبة «الأستاذية» (المشيخة) في تدريس الفقه ومنصب الإفتاء من الإنجازات الواضحة التي لا لبس فيها. ويروي أبو محمد التميمي (ت٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م) ما حدث في جنازة الخليفة القائم في عام ٤٦٧هـ/ ١٠٧٥م والتي نال فيها زميله الشريف أبو جعفر، ابن عم الخليفة، شرف أداء صلاة الجنازة، فيقول: إنه لم يَحْسُد أحدًا من قبل مثلما حسد أبا جعفر في ذلك اليوم لاسيما «وقد نلتُ مرتبة التدريس. . . والسفارات بين الملوك»[٣٨٩].

وقال البرْزَالي(*) (ت٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م) في معرض حديثه عن سالم بن عبد الرحمن القَلانسي (ت٧٢٦هـ/ ١٣٢٦م) إنه كان فقيهًا مُبرِّزًا «بلغ رتبة التدريس والفتيا»[٣٩٠]. وكما هو الحال بالنسبة لإعطاء إجازة بتدريس كتاب أو كتب، فكذلك كان الإذن بإعطاء الفتاوي يصدر من فقيه مأذون له حسب الأصول. وفي هذه الحالة أيضًا نجد الشخص الذي يحصل على هذه الإجازة يحصل على إجازات من مدرِّسين آخرين وبذلك يجمع عددًا منها، وكلما زاد عددها كان ذلك أفضل.

وقد قرر المؤرِّخ ابن كثير أن جمال الدين بن القَلانسي (ت٧٣١هـ/ ١٣٣١م) كان (ممن أذن لي بالإفتاء)[٣٩١]. وقد تقترن هذه الإجازة أحيانًا على وجه التخصيص بالإجازة بالتدريس (إجازة بالإفتاء والتدريس)[٣٩٢]. وعلى أية حال، فإن الإذن بالإفتاء يستلزم عادة بلوغ مستوى من العلم يُثْبتُ فيه المرشحُ لنيل هذه المرتبة بالفعل قُدرتَه على تدريس

(*) علم الدين البرزاني: القاسم بن محمد بن يوسف بن محمد بن أبي يدّاس البرزالي الإشبيلي ثم الدمشقي، أبو محمد، علم الدين: محدث مؤرخ. ألف كتابًا في التاريخ جعله صلة لتاريخ أبي شامة. وله «الوفيات» و«الشروط» وغيرها. ونسبته إلى «برزالة» من بطون البربر. الأعلام للزركلي، ج٦، ص١٧.

الفقه؛ فيقال عن الفقيه نصير الدين بن العطّال (ت٧٧٥هـ/ ١٣٧٤م) مثلاً إنه (كان مأذونًا له بالإفتاء، ويفتي ويدرِّس في الفقه)[٣٩٣].

كانت الإجازة بتدريس الفقه والإفتاء تُعطَى بعد عقد امتحان. وغني عن القول أن ذلك الامتحان كان شفهيًا، وكان يجري في كتب معينة درسها الطالب المرشح لنيل المرتبة. فقد حصل إبراهيم بن مُكَرَّم الشِّيرازي (ت٨٧٤هـ/ ١٤٧٠م) على إجازة بتدريس الفقه والفتيا من اثنين من المدرسين، امتحنه أحدهما في عدة مسائل في مجالات متعددة، وامتحنه المدرِّس الآخر في كتب معينة، وأجيز له بعد ذلك بتدريس تلك الكتب[٣٩٤]. وكان البعض يحاول أحيانًا تقديم الرشاوي بغية الحصول على إجازة بتدريس الفقه؛ فقد تقدم شاب من أسرة ثرية إلى الفقيه أبي العباس بن الكمال التميمي (ت٨٧٢هـ/ ١٤٦٨م) يطلب إعطاءه إجازة بعد أن أرسل إليه بهديه، وقد ردها الأستاذ على الفور ورفض أن يجيزه[٣٩٥]. كان التنافس محتدمًا بين الفقهاء، فكل مُفْتٍ يريد أن تكون فتاواه مستندة إلى أقوى الحجج لكي يكسب خصومه إلى صفه، أو «يقطعهم» (أي يضع حدًا لمعارضتهم)، وهدفه الذي يسعى إليه هو الوصول إلى الرياسة في الإفتاء[*][٣٩٦]. ومن أراد بلوغ هذه المرتبة كان عليه أن ينبغ في المناظرة وأن يهزم خصومه المتناظرين. وتشهد المراجع باحتدام المنافسة التي ترتبت على هذا الوضع، فقد قيل عن الهاروني إنه فقيه «كان كثير المخالفة لأقرانه في الفتوى»[٣٩٧].

وكان الفقيه المالكي أحمد بن محمد المغراوي (ت٨٢٠هـ/ ١٤٠٧م) منافسًا لابن خلدون الشهير، وقد أصدر فتاوي تعارض ما ذهب إليه ابن خلدون، وكان يداوم على التناظر معه[٣٩٨].

وتعتبر القصة التالية مثالاً للمناقشة التي حصل بعدها الطالب على إجازة بتدريس الفقه والإفتاء: فقد حكى المغراوي، الذي أشرنا إليه آنفًا، أنه حضر مجلس النظر للفقيه ابن عَرَفة، فقال لأصحابه يومًا بعد تقرير شيء: من يعترض على هذا بدون محاباة؟ كان

(*) إذا كان هذا صحيحًا بالنسبة لشرذمة قليلة من الفقهاء أو المتفقّهين، فإنه غير صحيح بالنسبة لعموم الفقهاء المسلمين الذين كانوا يتحرجون الفتيا ويتدافعونها، بل لم تكن المناصب الرفيعة ذات قدر في نفوسهم. وهذا هو الحكم الغالب والأعم، والشواهد على هذا من التاريخ كثيرة. (المراجعان).

الأستاذ يدعو طلبته لمعارضته، وهو الأستاذ، بكل ما لديهم من براعة فكرية، والتعامل معه أندادًا له . . . فانتدب أبو عبد الله بن منصور لانتقاده فردَّه ابن عرفه. واستمرا في المعارضة بقية الدرس، ثم كذلك في كل يوم من الأيام الثلاثة بعده إلى أن أغلظ ابن عَرَفة على ابن منصور وشتمه وهو لا ينفكُّ عن انتقاده. بل قال له: هذا الكلام لا يَردُّني. فإن كنتَ تَرَدَّني بغيره فافعل. فما وسعه إلا أن قال له: الحقُّ معك في كل ما قلت. ثم أذن له بالإفتاء. فقال بعض الحاضرين: أمَا كان هذا في اليوم الأول ووفَّرتَ لنا دروسنا في هذه الأيام؟ فقال: إنما أردت أتيقَّن أهو ثابت أم مُزَلْزَل حتى علمت تمكُّنه أو نحو هذا. ولم يلبث شغور تدريس (أي خلت وظيفة تدريس الفقه) فشهد له بانفراده باستحقاقه وولاَّه له. وحضر ابن عَرَفة معه. قال المغراوي: وكنت ممن حضر معهما (يقصد أول مجلس للمدرِّس الجديد)(٣٩٩).

هكذا كانت المناظرة هي الاختبار النهائي الذي يتعيَّن على الطالب أن يجتازه لكي يحصل على إجازته، ويصبح بعدها مؤهلاً لوظيفة التدريس في البلد الذي أثبت فيه جدارته في المناظرة فالمناظرات التي فاز فيها هي الدليل على قدرته على الدفاع عن رأيه، وبالتالي تدريس الفقه والإفتاء. ويوضح ذلك الشرط الذي اشترطه الواقف لمدرسة شافعية في حلب؛ إذ «شرط أن يكون المدرِّس شافعيًا ممن أحكم مذهب الشافعي بحيث صار أهلاً لأن يُعَمل بفتياه في مذهب الشافعي»(٤٠٠).

الفصل الثالث

مجتمع أهل العِلم

■ **المُدرّسُون:** الألقاب، منزلتهم في المجتمع، مصادر الدّخل، تقلُّب غلّة الوقف وإساءة التصرُّف فيها، التعيين في مناصب التدريس. ■ **الطلبة:** التصنيف، جوانب من حياة الطلبة، الأحوال المالية. ■ **المناصب والمِهَن والوظائف:** المناصب ذات العلاقة بالفقه، مناصب ذات علاقة بالعلوم الأخرى، وظائف أُخرى.

أولاً: المدرّسون

١) الألقاب

كان لقبا «المدرِّس» و«الشيخ» يُطلَقان على من يتولّون أعلى منصب تعليمي؛ فإذا استُعمل لفظ المدرِّس بدون إضافة فإنه يعني مدرِّس الفقه، بينما كان لقب الشيخ يُطلَق بصفةٍ عامة على المدرِّسين في جميع الحقول الأخرى على أن يُسنَد إليه لفظ آخر يعيِّن المجال المقصود من المجالات الآتية: علوم القرآن، الحديث، النحو ويدخل فيه الأدب، التصوف، وكل مجالات «العلوم الدخيلة».

وكانت وظيفة تدريس الفقه هي التي تُسَمَّى وحدها «تدريس» والذي جُمع فيما بعد على «تداريس»[1]. أما وظائف تدريس المواد الأخرى فكانت تُسمَّى «مشيخة» مثل مشيخة القرآن، مشيخة الحديث، مشيخة النحو، مشيخة التصوف. فكانت ألفاظ «تدريس» و«مدرِّس» عندما تستعمل بدون إضافة، مقصورة على الفقه وحده.

٢) منزلتهم في المجتمع

أ) أهمية منصب التدريس

إن المقولة التي أطلقها ابن خلدون، والتي نقلها عنه حاجي خليفة، من أن «حَمَلَةَ العلم» في الإسلام كانت أكثريتهم من غير العرب (العجم) لم يكن يتفق معه فيها العلماء الأوائل في الإسلام. فقد ذكر ابن خلدون أن العلماء في جميع مجالات المعرفة، دينية كانت أم دنيوية، كانوا في الأغلب والأعم من غير العرب، وأن من كان منهم عربيًا في أصله فإن لغته الأصلية لم تكن العربية. والسبب في ذلك، عند ابن خلدون، أن العرب شُغلوا بالسعي وراء السلطة في عهد الدولة العباسية إلى حد لم يدع لهم وقتًا لطلب العلم، إضافة إلى نفورهم من الحِرَف والمِهَن التي تدخل فيها مجالات المعرفة[2].

والألفاظ التي استعملها ابن خلدون في وصف الأهداف التي كان يسعى وراءها العرب في العهد العباسي هي «الرياسة والملك». إلا أن تاريخ العصر العباسي يبين فيما يتعلق

بالرياسة أن العرب والعجم كانوا سواء في السعي وراء الملك (السلطة، السيادة، الحكم). كما يبين أن الرياسة أو القيادة، كان يَسْعَى إليها في مجالي السيادة والمعرفة كلٌّ من العرب والعجم، لأن كلا المجالين يتيح للمرء إمكانية تغيير وضعه الاجتماعي. حقًا، إن مجال العلم والمعرفة كان مفضلاً في الواقع عند من يريد الارتقاء في المجتمع، ويكفي لذلك سببًا أنه كان أقل المجالين تعرضًا للخطر. ولدينا تلك المقولة التي صدرت في بدايات العصر العباسي من شخص عربي من قبيلة شيبان، وهو أبو عمرو إسحاق بن مرار الشيباني الكوفي (ت٢١٣هـ/ ٨٢٨م) والتي يحضُّ فيها الشباب على طلب العلم إذ يقول «تَعلَّمُوا العِلْم فإنه يُوطِيءُ الفقراءَ بُسُطَ المُلُوك»[٣].

ومن الواضح أن مكانة المدرِّس في المجتمع كانت رفيعة المنزلة. ومما يدل على علو شأن المدرِّس ظهور تقليد «الدرس الافتتاحي» الذي يُلَقيه المدرِّس إبان تعيينه، ويحضره المسئولون في الدولة ويتخلله مَنْحُ أرْدِيَةِ الشَّرف.

ب) الدروس الافتتاحية

برزت الدروس الافتتاحية للمدرِّسين في وقت ما في منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وكان من المألوف قبلها حضور الدروس التي يلقيها العالم الزائر الذي يمر عبر بعدها متَّجهًا في الغالب إلى مكة المكرمة لأداء فريضة الحج. وكانت هذه الدروس تكتظُّ بالحاضرين. وكذلك كان الحال بالنسبة للمناظرات التي كانت تُعقَد بكثرة. فكان عدد كبير من حلقات التدريس يُخصَّصُ لمجالس النظر والإفتاء، وكانت تُعقَد عادة أيام الجُمَعْ عقب أداء صلاة الجمعة في الجوامع الكبرى. وكما ذكرنا من قبل، فقد كان لتلك المناظرات فرسانها الذين يتنافسون في حلباتها بشكل دائم، وكانوا يُمتِّعون جماهير النظارة والذين تزداد متعتهم عندما يشارك في المناظرة زائرون قادمون من أنحاء بعيدة. وقد شاعت عادة حضور دروس العلماء الزائرين قبل ظهور المدرستين الكبيرتين في بغداد، وهما مدرسة مَشْهَد أبي حنيفة، والمدرسة النِّظَاميَّة. وروى ابن عقيل أنه حضر في شبابه مناظرة اشترك فيها أستاذ زائر هو إمام الحرمين الجويني الذي تناظر أولاً مع أبي إسحاق الشيرازي ثم مع أبي نصر بن الصبَّاغ، وثلاثتهم من فقهاء المذهب الشافعي. وقد عُقِدَت

تلك المناظرات في عام ٤٤٧هـ/ ١٠٥٥م وهي السنة التي انتقلت فيها مقاليد الأمور في بغداد من البويهيين إلى السلاجقة. وذكر ابن عقيل، الذي كان حينذاك في السادسة عشرة من عمره أحد الموضوعات التي دارت حولها المناظرة كان رأي الجويني في العلم الإلهي(*) إذ إنه ينفي علم الله بالجزئيات ويقصره على الكليات(٤).

(*) نص الفقرة كما وردت عند ابن رجب كما يلي: «وقال ابن عقيل: قَدِمَ علينا أبو المعالي الجويني بغداد بعد ما دخل الغزالي فتكلم مع أبي إسحاق، وأبي نصر الصبَّاغ، وسمعت كَلامه. ثم ذكر عنه مسألة العلم بالأعيان المشهورة عنه؛ وبالغ في الرد عليه». ابن رجب، الذيل على طبقات الحنابلة، طبعة دمشق، ج١، ص١٧٧.

(*) وقد تصدى السبكي لتفنيد هذا القول المنسوب إلى الإمام الجويني في كتابه «البرهان» في أصول الفقه، والذي عُدَّه من مفتخرات الشافعية. واستشهد بأقوال الإمام الجويني في مؤلفاته العديدة للرد على الشبهات التي أثارها من قصدوا لشرح كتاب «البرهان»، وكشف تحاملهم عليه. قال السبكي: لقد فحصتُ عن كلمات هذا الإمام في كتبه الكلامية، فوجدت إحاطة علم الله تعالى عنده بالجزئيات أمرًا مفروغًا منه، وأصلاً مقررًا يكفر من خالفه فيه. وختم السبكي رده التحليلي على هذه الشبهة قائلاً: وإني أستبعد أن يكون كما ذكر من أنه افتُري عليه ودُسَّ في كتابه وشهد لذلك تصريحه في «الشامل» بأنه تعالى يعلم ما لا يتناهى على سبيل التفصيل، وأنه متميز بعضه عن بعض. راجع: طبقات الشافعية الكبرى، السبكي، الجزء الخامس، تحقيق محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م. ص ص١٩٢- ٢٠٧.

كما تناول بعض الباحثين المُحدّثين بالدراسة والتحقيق ما ورد في بعض التراجم من إشارة بعض مطاعن وجهت إلى إمام الحرمين، ومنهم د. فوقية حسين محمود التي أشارت إلى أن أكثر المتحاملين على الإمام الجويني هو الإمام الحافظ شمس الدين المعروف بالذهبي (٦٧٣- ٧٤٨هـ). وقد رجعت الباحثة إلى كلام الذهبي في كتبه فوجدت «أن الفرية الثانية كانت قوله بأن الإمام صرح بأن الله يعلم الكليات لا الجزئيات». وعلقت على هذا الاتهام قائلة: إن الذهبي قد اتهم بها الإمام لا عن اطلاع على مصنَّف من مصنفاته الكلامية التي تتضمن قوله في علم الله، وإنما أغلب الظن أنه سمع هتافات من طلبة الحنابلة، فاعتقدها؛ أو كما قال السبكي: إن الذهبي نقل ذلك الطعن عن المازري في شرح «البرهان» وهو محمد بن علي بن علي بن عمر التميمي المازري، يكني أبا عبد الله ويعرف بالإمام. وأصله من مازر هي مدينة في جزيرة صقلية، ولهذا فهو ينسب إليها، وتوفى عام ٥٣٦هـ. شرح «البرهان» لأبي المعاني الجويني وسمَّاه «إيضاح المحصول من برهان الأصول». ويُعقِّب السبكي على ذلك بأن الذهبي والمازري لا يدريان غير صناعة الحديث. وتصدت الباحثة للرد على الطاعنين في علم الإمام الجويني فقالت: فإذا رجعنا إلى كتب إمام الحرمين الكلامية لنستطلع رأيه في علم الله، نجد أنه من المستحيل على الله سبحانه وتعالى «أن يريد ما لا يعلمه». فإذا عرفنا أن فيما يوجب القول بصانع مختار يريد خلق العالم لأنه أراد ذلك، وأن الصانع تعالى لم يزل مريدًا في أزله لما سيكون لا يزال، وكونه مريدًا عن إرادته، إذا كان هذا هو رأي الإمام، فلا يمكن أن يكون الله لا يزال مريدًا، ويكون مقصورًا على الكليات ولا يشمل الجزئيات؛ إذ أن الجويني يربط الإرادة بالعلم، والإرادة لم تزل في الأزل لما يكون فيما لا يزال. فكون الإرادة=

وعقد الفقيه الحنفي مسعود الرازي حلقة دراسية في جامع المنصور في عام ٤٥٧هـ/ ١٠٦٥، وهي السنة التي بدأ فيها العمل في بناء المدرستين اللتين تم افتتاحهما بعد ذلك بعامين. وحضر درس ذلك المدرِّس الزائر جمهور كبير من بينهم قاضي القضاة والشهود. وكان ممن دعاهم قاضي القضاة الدامغاني لحضور هذا الدرس القاضي أبو يعلى بن الفَرَّاء، والشريف أبو جعفر بن أبي موسى، ولكنهما رفضا دعوته ولم يتركا حلقتيهما لحضوره[٥]. ولم يذكر المترجم سببًا لهذا الرفض، وإن كان يشير إلى أن حضور مثل هذا الدرس يعد رمزاً للاحترام الذي أبى أن يظهره من تخلف عن الحضور، إما لأسباب تتعلق بالعالم نفسه، أو بمهمته ومن كان يمثلهم.

وإذا كان تقليد حضور دروس العلماء الزائرين يرجع إلى عهد بعيد، فإن الدرس الافتتاحي أو المحاضرة الأولى للمدرِّس حديث التعيين في منصب التدريس يبدو امتداداً للاحتفالات التي كانت تقام لأصحاب المناصب الرفيعة في الدوائر الحاكمة مثل الوزير، وقاضي القضاة؛ فكثيراً ما كان مدرِّس الفقه يقوم بدور السفير إلى أمراء الأمصار في الدولة الإسلامية وكذلك إلى بيزنطة. وكان مما يؤهله لهذه السفارة على وجه الخصوص إعداده وتدرُّبه على فن المناظرة، فقد كان كلٌّ من قاضي القضاة ومدرِّس الفقه من علماء الفقه، وكان الغرض من الاحتفال بتوليهما منصبيهما هو تكريمهما لإظهار الأهمية التي توليها السلطة الحاكمة لمنصبيهما.

وكان تعيين قاضي القضاة يتم في احتفال يقُرأ فيه قرار تنصيبه (العهد) على الملأ، ويحضره عليَةَ القوم ووجهاء الأسرة الحاكمة وكبار الفقهاء. وفي هذه المناسبات يُمنَح قاضي القضَاة ألقابُ الشرف وتُخْلع عليه الخلَع. وتحفل كتب التاريخ بوصف الاحتفالات التي كانت تقام لتنصيب قاضي القضاة[٦]. كما كانت تقام احتفالات مماثلة للوزراء وغيرهم من كبار موظفي الحكومة.

= فيما سيكون فيما لا يزال مرتبطة بجزئيات الحوادث المخلوقة يستلزم أن العلم الذي ارتبط بالإرادة مرتبط بالجزئيات. وبهذا يكون طعن الذهبي قد صدر عن جهل بحقيقة مذهب إمام الحرمين. فوقية حسين محمود، الجويني إمام الحرمين. سلسلة أعلام العرب (٤٠)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، الدار المصرية والترجمة، ١٣٨٤هـ/ ١٣٦٤م. ص٢٠٥-٢٠٨.

أما الإعلان عن تعيين مدرِّس جديد للفقه في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي فكان يتم بدرس افتتاحي أو بعقد مناظرة يحضرها كبار المسئولين والعلماء بالإضافة إلى طُلاَّب الفقه فقد ألقى أبو نصر بن الصَّبَّاغ محاضرة افتتاحية عندما عُيِّن مدرِّسًا للفقه في المدرسة النِّظَامِيَّة ببغداد خلفًا لأبي إسحاق الشيرازي، الذي لم يحضر تلك المحاضرة(٧). وكان الاحتفال بتنصيب ابن الصَّبَّاغ، كما ورد في كتب التاريخ، عبارة عن مجلس مهيب عُقِدَت فيه مناظرة حضرها الأعيان وكبار الشخصيات. وبعدها انصرف الحضور، ثم بدأ توزيع جرايات الطعام اليومية على طلبة المدرسة الموقوفة(٨).

وفي عام ٤٦١هـ، أي بعد عامين من افتتاح مدرسة مشهد أبي حنيفة، توفي مدرِّسها الأول إلياس الدَّيْلَمي، وعُيِّن مكانه نور الهدى الزَّيْنَبي(*) (ت٥١٢هـ/ ١١١٨م). وتم هذا التعيين بمعرفة لجنة من الأوصياء الأحناف، وحضر الدرس الافتتاحي فقهاء الحنفية(٩).

وعندما أرسل نظَامُ المُلْك الغزاليَّ إلى بغداد في عام ٤٨٤هـ/ ١٠٩١م ليتولى تدريس الفقه الشافعي في المَدرسة النظَامِيَّة، كان ابن عَقيل والكَلْوَذَاني، وكلاهما من مدرِّسي الفقه الحنبلي، من بين الفقهاء الذين حضروا درسه الأول(١٠). وتدل العبارات المستخدمة في وصف هذه الدروس الأولى في كتب التاريخ على أهمية الطابع الرسمي للاحتفال بتلك المناسبة، فقد أخذ المدرِّس مجلسه في ذلك الحشد، وحضر الأعيان وعِلْيَة القوم درسه أو محاضرته الأولى في الفقه، أي (تدريسه).

وفي شهر رجب من عام ٤٩٨هـ (مارس- ابريل ١١٠٥م) حضر الوزير سعد الملك (تدريس) الفقيه الشافعي الكيا الهراسي (درسه الافتتاحي فيما يبدو): «قصد الوزير المدرسة النِّظَامِيَّة وحضر تدريس الكِيَا الهَرَّاسي بها ليرغب الناس في العلم»(١١). وفي عام ٥٠٤هـ/ ١١١٠م تولى ابن الشَّجَرِي(**) (ت٥٤٢هـ/ ١١٤٨م) كرسي التدريس (جلس)

(*) الحسين بن محمد بن علي بن الحسن، أبو طالب الزينبي: نقيب النقباء ببغداد. يلقب بنور الهدي عالمًا بفقه الحنفية انتهت إليه الرئاسة فيه، وجيهًا، شريفًا، يتوجه في بعض السفارات إلى الملوك. ولِّي نقابة الطالبين والعباسيين شهورًا، ونزل عنها إلى أخ له اسمه طراد. وتوفي ببغداد. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٢٧٩.

(**) الشريف أبو السعادات هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسيني، المعروف بابن الشَّجَري البغدادي، كان إمامًا في النحو واللغة وأشعار العرب وأيامها، كامل الفضائل، متضلعًا في الآداب، صنف فيها عدة تصانيف، منها كتاب «الأمالي» وشرح «اللمع» لابن جني. وفيات الأعيان، ج٦، طبعة بيروت، ص٤٥.

في حلقة النحويين بجامع المنصور، وحضر عنده الأكابر[١٢]. وفي شعبان من تلك السنة ذاتها (فبراير- مارس ١١١١م) «جلس أبو بكر الشَّاشي (ت٥٠٧هـ/ ١١١٤م) يدرس في المدرسة النِّظَاميَّة وحضر عنده السلطان وأرباب الدولة»[١٣]. وكان الكِيَا الهَرَّاسِي قد توفي وخَلَفه الشَّاشي.

وكذلك الحال بالنسبة لأبي النجيب السُّهْرَوَرْدي (ت٥٦٣هـ/ ١١٦٨م) إذ حضر درسَه الافتتاحي عام ٥٣١هـ/ ١١٣٧م جماعةٌ من الفقهاءِ والقضاة[١٤].

وفي الحادي عشر من جمادي الآخرة من عام ٥٤٠هـ (نوفمبر- ديسمبر ١١٤٥م) تولى يوسف الدمشقي (ت٥٦٣هـ/ ١١٦٨م) وظيفة التدريس في المدرسة التي أنشأها ابن الأبري بباب الأزاج في الجانب الشرقي من بغداد، وحضر عنده قاضي القضاة وصاحب المخزن وأرباب الدولة ورجال الحكم في ذلك العهد[١٥].

وقد حدث تعديل في المصطلحات المستعملة في رجب من عام ٥٦٦هـ (مارس- أبريل ١١٧١م) عندما عُيِّن ابن ناصر العلوي في وظيفة التدريس بمدرسة السلطان والتي كان يشغلها اليزدي (ت٥٧١هـ/ ١١٧٥م)؛ فقد استعمل الفعل «ولِّي»، أي عُيِّن في منصبه بصلاحيات كاملة، وحضر تدريسه قاضي القضاة وغيره من الأكابر[١٦]. وفي عام ٥٦٧هـ/ ١١٧١م «أعطى» أبو منصور ابن المعلِّم مدرسة السلطان محمود (سلطته: ٤٨٥- ٤٨٧هـ/ ١٠٩٢- ١٠٩٤م) التي كان فيها اليزدي من قبل. ولما كان الشخص الجديد الذي تم تعيينه يتمتع بصلاحية كاملة فقد اتخذ نائبًا هو أبو الفتح ابن الزِّنِّي (ت٥٦٨هـ/ ١١٧٣م) وحضر الدرس جماعة من الفقهاء، فافتتح المدرس النائب تدريسه بدرس استهلَّه بقوله: «قالت طائفة من الأصوليين بأن الله ليس بموجود»، هو موضوع نفر منه جمهور الحاضرين. وكانت المسألة التالية التي تعرض لها مسألة خلافية من الفروع للشافعي، وقد تناولها دون أن يذكر الشافعي مما زاد الموقف سوءًا. فوصل الخبر إلى الوزير فأحضره. وأمر بأن يحضر بوقة السواد وحمار ليشهر به في البلد. وقال: ما وجدت في العلوم إلا هذا؟ فسأل فيه ابن المعلِّم فأفرج عنه[١٧].

ولم يكن المدرِّس الجديد ليقتصر على موضوع واحد في درسه الافتتاحي، بل كان في

وسعه أن يستعرض غزارة علمه بتناول عدة موضوعات، مثلما فعل ابن الجوزي الذي تحدث في ترجمته عن درسه الأول على النحو التالي: «وفي يوم الأحد الثالث للمحرم ابتدأتُ بإلقاء الدرس في مدرستي بدرب دينار، فذكرت يومئذ أربعة عشر درسًا من فنون العلوم»[١٨].

ونضرب مثالاً آخر لتعدد موضوعات الدرس الافتتاحي بالدرس الذي ألقاه في عام ٨٧٤هـ/ ١٤٧٠م زين الدين العَجْلُوني (م٨٧٧هـ/ ١٤٧٣م) الذي عُيِّن نائبًا للمدرِّس في المدرسة الشامية البرانية؛ فقد تناول فيه مختلف موضوعات الفقه من أول باب الأضاحي حتى باب القسم[١٩]. ورغم أن هذه العبارة يغلب عليها طابع التعميم فإنه يبدو أنه فعل ذلك دون الرجوع إلى نص مكتوب. وعلى أية حال فلقد كانت تلك هي الطريقة المثلى لتدريس الفقه كما يستدل المرء مما جاء في كتاب السبكي «معيد النعم»[٢٠].

وقد عُيِّن مجد الدين يحيى بن الربيع في عام ٥٩٨هـ/ ١٢٠١م مدرِّسًا بالمدرسة النِّظَامِيَّة وخُلِعَت عليه الخِلَع، وحضر درسه الافتتاحي كبار المسئولين في الحكومة (على جري العادة في ذلك)، وكان قد عمل قبل ذلك نائبًا لمدرِّس الفقه، ولكنه في هذه المرة تولى وظيفتي المدرس والمتولِّي فيها (وقد كان ينوب التدريس بها فصار مستقلاً نظرًا وتدريسًا)[٢١].

ويلقي مؤلف التراجم والفقيه أبو شامة ضوءًا مماثلاً على درس الافتتاح؛ فيقول: إنه خلف الهَرَسْتَاني (ت٦٦٢هـ/ ١٢٦٤م) في منصب التدريس بدار الحديث الأشرفية، وأن درسه الافتتاحي حضره قاضي القضاة وكبراء المدينة (دمشق) والحديث وغيرهم. وقد تكلم في درسه عن المقدمة التي وضعها لمصنفه المعنون «المبعث» والأحاديث التي استشهد بها ورواتها، كما تناول علم الحديث، مؤيدًا درسه بمواد أخذها من مصادر أخرى[٢٢].

وقد أُسِّسَت المدرسة الإقبالية في سنة ٦٢٨هـ/ ١٢٣١م في سوق العجم ببغداد على يد إقبال الشرابي (ت٦٥٣هـ/ ١٢٥٥م) الذي حضر الدرس الافتتاحي. وقال المؤرخ ابن كثير -دون أن يذكر اسم المدرِّس- إن الدرس الأول حضره جمهور غفير ضم مدرِّسي الفقه والمفتين في المدينة، وقد أُعِدَّت ألوان الحلوى في فناء المدرسة للحاضرين، وحملت مقادير

منها إلى جميع المدارس والربط في المدينة. وقد كفل الواقف في كتاب الوقف تدبير نفقات خمسة وعشرين طالبًا وتخصص لهم جامكية يومية وتوزع عليهم الحلوى في الأعياد والفاكهة في مواسمها المختلفة. وفي يوم الافتتاح قام بخَلْع الخِلَع على مدرِّس الفقه والمعيدين وطلاب الفقه(٢٣).

ويُلاحظ أن هذه المَأدُبَة أقامها مؤسس المدرسة وليس مدرِّسها، الذي لم يذكر اسمه. وحدث ذلك أيضًا عند افتتاح المدرسة الداودية عام ٦٩٨هـ/ ١٢٩٩م عندما أقام مؤسِّسَها مَأدُبة بمناسبة افتتاح مؤسَّسَته التي كانت عبارة عن مدرسة ودار للحديث ورباط. وقد أسندت وظيفة التدريس (المشيخة) إلى علاء الدين بن العطَّار (ت٧٢٤هـ/ ١٣٢٤م)، (وحضر درسه الافتتاحي القضاة وأكابر المدينة)(٢٤).

كان حضور افتتاح الدرس يعني -ضمن أشياء أخرى- الموافقة على من وقع عليه الاختيار لتولي مشيخة المدرسة. والواقع أن حرص المترجمين على التنويه بحضور جمع غفير الدرس الأول لمدرِّس من المدرسين يدل فيما يبدو على أن الحال لم يكن كذلك دائمًا. ومن أمثلة ذلك أنه عندما خلف المحدث الشافعي الشهير جمال الدين المِزِّي (ت٧٤٢هـ/ ١٣٤١م) كمال الدين بن الشَّريشي في عام ٧١٨هـ/ ١٣١٩م- وهي نفس السنة التي توفي فيها- في مشيخة دار الحديث الأشرفية، لم يحضر درسه الافتتاحي سوى عدد قليل جدًا من الحضور. وقد عَقَّب زوج ابنته ومترجمُه، ابن كثير، على هذه الواقعة قائلاً: إن أحدًا من الوجهاء لم يحضر الدرس لأن بعض العلماء لم يوافقوا على تعيينه في هذا المنصب. ولم يذكر ابن كثير سبب اعتراضهم واكتفى بالقول بأن أحدًا ممن سبقوا المِزِّي في شغل هذا المنصب لم يكن أجدر به منه، كما أنه لا يوجد محدث أعظم منه. واستطرد ابن كثير قائلاً: إن المِزِّي لم يعبأ بعدم حضورهم، وإنه كان في حال أفضل بدونهم(٢٥).

ولم يكن من الضروري أن يتعرض الدرس الأول للموضوع الرئيس الذي أنشئت المدرسة من أجله؛ فقد يتناول أحد العلوم الإسلامية أو العلوم المساعدة. ومثال ذلك أنه عند افتتاح المدرسة الشامية البرانية ألقى الفقيه علاء الدين الصيرفي (ت٨٤٤هـ/ ١٤٤٠م) درسه الأول مدرِّسًا للفقه عن تفسير بعض آيات القرآن الكريم(٢٦).

ولما كانت مشيخة الفقه قابلة للتجزئة[٢٧]، فإنه كان من الممكن تعيين الفقيه لشغل جزء من الوظيفة فقط، كما حدث مع سراج الدين عمر بن على الصَّيْرفي (ت٩١٩هـ/ ١٥١٣م)، وهو ابن علاء الدين المذكور آنفًا، والذي تولى ثلث مشيخة الفقه في المدرسة الشامية البرانية. وألقى درسه الأول على جزأين يوم الأحد الخامس من صفر لعام ٨٩٦هـ (١٩ ديسمبر ١٤٩٠م) وحضره (على جري العادة) قاضي القضاة وفقهاء الشافعية. وقد شرح في الجزء الأول من الدرس بعض آيات القرآن الكريم، وبعدها أقام وليمة قُدِّمت فيها الحلوى. ثم ألقى النصف الثاني من درسه في الفقه مبتدئًا بباب البيوع في كتاب الرافعي[٢٨].

ومن الجدير بالملاحظة أن تقليد الدرس الأول باحتفالاته الرسمية ومأدبته وخلعه لم يكن معروفًا في تركيا العثمانية حتى القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي. ويقدم لنا المُحبِّي(*) في تراجمه التي تعطي ذلك القرن وصفًا لإلقاء المدرسة التي أنشأتها في اسكدار والدة السلطان مراد، وحضر ذلك الدرس الذي ألقاه مدرِّس الفقه جمهور كبير ضم الكبراء والعلماء، وقد خُلعَت على المدرس ثلاثُ خلَع، وأقيمت مأدبة خصَّصَت لها والدة السلطان ألف دينار لسدادَ نفقاتها. وذكر المُحبِّي أنَ ذلك الافتتاح كان أول احتفال من نوعه وأنه كان درسًا حافلاً «لم يعهد في الروم؛ لَأن المدرِّسين في بلادهم لا يعرفون(**) ذلك، وإنما يجلس المدرِّس وحده في مجال خال من الناس فلا يدخل إليه إلا من يقرأ الدرس وشركاؤه فيه، ولا يحضرهم أحد من غير تلامذة المدرِّس»[٢٩].

وكان من أغراض درس الافتتاح إظهار مؤهلات المدرِّس الجديد، وسعة علمه وعمقه وتمكُّنه. ونظرًا لأن الدرس كان يحضره كبار الفقهاء ووجهاء المدينة وكبار المسئولين، فإنه يعد نوعًا من الاختبار للمدرِّس الجديد الذي كان عليه أن يستعرض مواهبه؛ فإذا كان موهوبًا فإنها تكون فرصة له لإحراز شهرة طيبة، أما إذا كان محدود الكفاءة فقد ينقلب

(*) محمد أمين بن فضل الله بن محب الله بن محمد المحبي، الحموي الأصل، الدمشقي: مؤرخ، باحث، أديب. عني كثيرًا بتراجم أهل عصره، فصنَّف «خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر». الأعلام للزركلي، ج٦، ص٢٢٦.

(**) «لا يفعلون ذلك» كما جاءت في المصدر.

الأمر إلى محنة. وتتضح هذه الحالة من فقرة وردت في كتاب النُّعَيْمي «الدارس في تاريخ المدارس» عن معاهد العلم في دمشق والتي يتحدث فيها عن الأستاذ الفقيه الموهوب ابن الزَّمْلَكَاني الخصم اللدود لابن تيمية والذي لم يكن يقل عنه موهبة. فقد جاء في هذه الفقرة وصف ابن كثير لابن الزَّمْلَكَاني بأنه مدرِّس عظيم لم يكن يفزع من كثرة الدروس (في درسه الافتتاحي)، ولا من عدد الفقهاء والكبراء (بين الحاضرين)، بل على العكس، كلما زاد عدد الناس وكثر بينهم الأكابر زاد الدرس الافتتاحي عمقًا وذكاءً وسحرًا وإقناعًا وفصاحة[٣٠].

وقد تولى ابن الزَّمْلَكَاني عدة مشيخات مما أتاح له الفرصة لإلقاء كثير من الدروس الافتتاحية؛ فهو من المدرِّسين الذين كانوا يشغلون مناصب متعددة[٣١]، ولابد أنه كان هو مقصد ابن تيمية في فتواه القاسية التي انتقد فيها بشدة ذلك المسلك[٣٢].

٣) مصادر الدخل

أ) أجور الطلبة

في القرون الأولى من الإسلام كانت مكافأة التدريس تُدْفع جزئيًا من الأجور التي يدفعها الطلاب. وهذه الأجور تبلغ في مجموعها في بعض الأحيان مقدارًا كبيرًا من المال طوال فترة دراسة الطالب. وقد جمع بعض المشتغلين بالتدريس ثروات طائلة أحيانًا. ولم يكن في وسع الطلبة في الأغلب والأعم دفع أجور مرتفعة، وما كان للعلماء المدرِّسين بالتالي أن يحرزوا أي ثروة على الإطلاق. وإذا كان هناك عدد كبير من الطلاب ممن كانوا يعيشون على الكفاف خلال مدة الدراسة الطويلة، فقد كان هناك أيضًا من المدرِّسين من يحتال على العيش بشقِّ الأنفس.

كان هناك شخص يدعى سَلْمًا[*] من قبيلة تيم بن مرة، يلقَّب بسَلْم الخاسر لأن أباه خلف له مالاً فأنفقه على الأدب، ولكنه عند ما أعطاه الخليفة هارون الرشيد[٣٣] مائة ألف دينار جائزةً له على قصيدة أنشأها في مدحه لَقَّب نفسه بسَلْم الرابح[٣٤].

(*) سَلْمُ بن عمرو ابن حمَّاد.

وكان الأخفش (ت٢٢١هـ/ ٨٣٥م) يُدرِّس للكسائي[٣٥] كتاب سيبويه «الكتاب» سرًا، وقد دفع له الأخير سبعين دينارًا[٣٦]. ويُروَى عن محمد بن الحسن الشيباني، التلميذ الشهير لأبي حنيفة، أنه قال: إن والده ترك له ثلاثين ألف درهم أنفق نصفها على النحو والشعر، والنصف الآخر على الحديث والفقه[٣٧].

وكان لابن العربي (ت٢٣٠هـ/ ٨٤٥م) دخل شهري من الأجور التي يدفعها الطلبة يبلغ ألف درهم[٣٨]. وكان الزجَّاج يدفع للمُبَرِّد (ت٢٨٥هـ/ ٨٩٨م) درهمًا كل يوم مقابل تعليمه إياه، أي معظم ما كان يكسبه من حرفته في خرط الزُّجَاج، إذ كان أجره اليومي يتراوح بين درهم ودرهم ونصف، وقد تعهد التلميذ بأن يستمر في دفع هذا المبلغ طوال حياة مدرِّسه. ويقال إنه قد أوفى بوعده. وساعد المُبَرِّد الزَّجَّاج في الحصول على وظيفة تُدرُّ دخلاً طيبًا في ديوان الخليفة[٣٩]. فلم يكن المُبَرِّد -خلافًا لما جرت عليه عادة بعض المَدرِّسين -ليعلِّم مجانًا، وإن كان يقال من جهة أخرى إنه كان لا يعلم بأجرة إلا على قدرها، أي أنه كان يبذل من علمه بمقدار ما يعطي من الأجر[٤٠].

وكان الطلبة يتفقون مع المدرِّس على مقدار المبلغ الذي يدفعونه له، والذي كان يتحدد تبعًا لعدد الطلبة في المجلس. وفي الحالة التالية نرى أن الطلبة قد دفعوا الأجر مقدمًا، وأنه لم يسمح للطالب الذي لم يدفع بحضور المجلس. فقد اتفق التنوخي وأبو الحسين البيضاوي مع ابن لؤلؤ (ت٣٧٧هـ/ ٩٨٧م) على المبلغ الذي سيتقاضاه من مجموعتهم: وعندما حضروا لتلقي الدرس لاحظ ابن لؤلؤ أن هناك طالبًا ضمن المجموعة يزيد على العدد المتفق عليه، فأخرجه من المجلس؛ فاتخذ مكانه في الدهليز، وهنا أخذ البيضاوي يقرأ الدرس وهو يرفع صوته لكي يسمعه الطالب الجالس في الدهليز. وفطن المدرس لهذه الحيلة فطلب من جاريته أن تدق في الهاوِن أشْنَانًا حتى لا يصل صوت البيضاوي بالقراءة إلى الرجل[٤١].

وإذا لم يتوافر لدى الطالب ما يكفي من المال فإنه كانت تعقد ترتيبات خاصة بينه وبين مدرِّسه. من ذلك أن الهمذاني كان يتردد على مسجد الثمانيني[*]، النحوي، في الكرخ

(*) عمر بن ثابت الثمانيني، أبو القاسم (ت٤٤٢هـ/ ١٠٥١م): عالم بالعربية، ضرير، من سكان بغداد نسبته إلى «الثمانين» من قرى جزيرة ابن عمر. له «شرح اللمع لابن جني» في أربع مجلدات، و«المقيد» في االنحو و«شرح التصريف الملوكي». الأعلام للزركلي، ج٥، ص٢٠٠.

في الجانب الغربي من بغداد، لسماع دروسه. وكان النحوي يعرف أن الهمذاني قد أتقن دراسة كتاب «مُجْمَل اللغة» لابن فارس (ت٣٩٥هـ/ ١٠٠٠م)، فقال له ذات يوم: لماذا لا تدرس النحو (أي طالبًا منتظمًا)[٤٢]؟ فأجابه الهمذاني: لأنك تتقاضى من أصحابك مالاً، ولا قبَل لي بدفعه؛ فقال له الثمانيني: لا عليك، فلتقرأ النحو معي، وسأقرأ علم اللغة معك. وهكذا درس الهمذاني تعليقة الثمانيني على «كتاب اللمع»[٤٣]، ودرس الثمانيني «المُجْمَل» لابن فارس[٤٤].

وظل المدرِّسون يتقاضون أجوراً من الطلاب حتى بعد ظهور المدارس وغيرها من المعاهد الموقوف عليها والمرصود لها هبات كاملة، والتي كانت مقصورة على الموظفين والطلبة. واستمر الحال على هذا النحو حتى عهد متأخر؛ فنجد في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي من يقول عن المال بأنه نافع لأنك «تستطيع أن تنفقه على المدرِّسين والكتب والعناية بخزانة كتبك وفي نسخ الكتب»[٤٥]. وحتى في القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي كان المدرِّسون ما زال يتقاضون الأجور مقابل تعليم مصنفات معينة يتقنونها؛ فقد قدم مدرِّس من شمال أفريقيا إلى الرملة بفلسطين، وكان يعلم ألفية ابن مالك (ت٦٧٢هـ/ ١٢٧٤م)، والتي تنتظم النحو في ألف بيت ويتقاضى ربع درهم عن كل بيت منها[٤٦].

وقد ورث يحيى بن معين البغدادي أكثر من ألف ألف درهم أنفقها كلها على تعلم الحديث وعندما سُئل عن عدد الأحاديث التي كتبها بنفسه قال إنها ستمائة ألف حديث. ويقدَّر عدد الأحاديث التي كتبها له المحدثون بضعف ذلك العدد. وعندما توفى ترك عدداً كبيراً من الصناديق المملوءة بدفاتر الحديث. وكان صديقًا حميمًا للمحدث العظيم أحمد ابن حنبل الذي درس تحت إشرافه علوم الحديث[٤٧]. وروي عن المقرئ محمد بن جعفر (ت٣٤٨هـ/ ٩٥٩م) قوله: إنه كَسَبَ ثلاثمائة ألف دينار من الأجور التي دفعها الطلبة لتعلم القرآن[٤٨].

وكان بعض المدرِّسين يتحرجون من أخذ المال مقابل تدريس العلوم الدينية. وقد شق

الأمـر على المحـدِّث ابن النقـور(*) (ت٤٧٠هـ/ ١٠٧٧م) بسـبب هذا الورع، إذ كـان أصحاب الحديث، يشغلونه عن الكسب لعياله، فأفتاه أبو إسحاق الشيرازي بجواز أخذ الأجرة على التحديث. ولكنه لم يكن يتقاضى أجرًا عاليًا، إذ كان يأخذ زكاة(٤٩). ولا تخلو كتب التراجم من أخبار المدرِّسين ممن هم على شاكلة ابن النقور.

واستمر الخلاف حول ما إذا كان يحق للمدرسين أن يأخذوا مالاً من الطلبة. فقد حرَّمها بعضهم مثل الغزالي الذي قال إن المدرِّسين يجب أن يحذوا حذو النبي ﷺ فلا يأخذوا أجرًا على تعليمهم، «فالعلم مخدوم وليس بخادم»(٥٠). كما أوضح الغزالي في موضع آخر أنه يجوز للمدرِّس أن يأخذ أجرًا من وقف المدرسة ليفي بحاجاته المشروعة(٥١).

والحالة التالية هي على النقيض من حالة ابن النقور: فقد قيل بأن طالبًا كان مسافرًا في طريقه إلى مكة لأداء فريضة الحج، فأشار عليه البعض بأن يدرس «المسند» لأحمد بن حنبل و«الفوائد» لأبي بكر الشافعي على أبي طالب غيلان(**) (ت٤٤٠هـ/ ١٠٤٩)، فقصد أبا علي التميمي (ت٤٤٤هـ/ ١٠٥٢م) «الذي كان عنده مسند أحمد فراوده على السماع منه» فطلب منه التميمي (مائتي دينار حمر) أي من الذهب، فشكى الطالب بأن كل ما يحمله معه للحج لا يبلغ مائة دينار، وسأل التميمي عما إذا كان من الممكن أن يعطيه إجازة عن هذا المصنف فقط؛ فأجابه التميمي بأن الأجر في هذه الحالة عشرون دينارًا. فأقر الطالب بعجزه مستسلمًا وذهب إلى ابن غيلان ليدرس عليه؛ فلقيه ابن حيدر(***) (ت٤٦٤هـ/ ١٠٧١م) وأخبره أن المحدِّث ابن غيلان مَبْطُون عليل. ولما سأله عن عمر الرجل قال هو ابن مائة وخمس سنين. ففكر الطالب في تأجيل الحج خشية أن تضيع عليه فرصة الدراسة على المحدِّث الكبير. ولكن ابن حيدر شجعه على الذهاب إلى الحج وألا يخشى شيئًا، وقال إنني ضامن لك حياته، فانتابت الطالب الحيرة وسأله كيف يضمن ذلك وقد بلغ

(*) أحمد بن محمد ابن أحمد بن عبد الله أبو الحسين ابن النقور البزاز. سمع من ابن حبابة وابن مردك المخلص وخلق كثير. وكان مكثرًا صدوقًا ثقة فيما يرويه. تفرد بنسخ رواها البغوي عن أشياخه. المنتظم، ج١ ص٣١٤.

(**) محمد بن إبراهيم بن غيلان البزاز، أبو طالب: راوي الأحاديث المعروفة بالغَيْلانيَّات التي خرَّجها له الدارقطني، وهي من أعلى الحديث إسنادًا وأحسنه. توفي ببغداد. الأعلام للزركلي، ج٧، ص٢٤٦.

(***) أبو منصور بن حيدر.

الرجل من العمر ما بلغ، فكان الجواب: إن ابن غيلان يملك ألف دينار من الذهب الجعفري يجاء بها كل يوم تصب في حجره فيقلبها ويتقوّى بذلك(٥٢). ويبدو من هذه القصة أن الأجر الذي سوف يطلبه ابن غيلان من الطالب المذكور لن يكون بالأجر القليل.

ومع أنه لا ينبغي أن نأخذ أمثال هذه الحالات على علاتها إلا أنها تدل على ما كان عليه الحال في تلك العصور. فبعض المدرِّسين كانوا ناجحين في تعليمهم، والبعض الآخر إما غير ناجح أو عازف عن تقاضي أجور مرتفعة. ومما يدل على أن هذه الحكايات قد يعتريها شيء من المبالغة وأنه يجب أن نأخذها بشيء من التحفظ نذكر ما ينسب إلى أبي إسحاق الطبري من أنه قال: «من قال إن أحدًا أنفق على العلم مائة ألف دينار غير أبي محمد ابن الأكفاني(*) (ت٤٠٥هـ/ ١٠١٤م) فقد كذب»(٥٣). تشير هذه الرواية إلى أن البعض كان ينفق أموالاً طائلة في هذا السبيل، وأن هذه الحالات والوقائع الصحيحة في حد ذاتها دفعت بالبعض الآخر إلى ادعاءات مبالغ فيها.

ب) المِنَح والعطايا

كان الوالي أو الحاكم يمنح المكافآت والعطايا للفقهاء والعلماء بعامة وكذلك الطلاب. وكان القاضي أبو يوسف، التلميذ المشهور لأبي حنيفة، يأخذ مبلغًا كبيراً من المال من الخليفة هارون الرشيد بالإضافة إلى الراتب الشهري الذي يُعطى للفقهاء(٥٤). وكان العلماء يحصلون على مثل هذه المبالغ في عهد الأمويين، وكان من بينهم الحسن البصري(٥٥) (ت١١٠هـ/ ٧٢٨م).

وقد استعان الخليفة القادر بالله (خلافته: ٣٨١- ٤٢٢هـ/ ٩٩١- ١٠٣١م) الذي اقترن اسمه بـ«الاعتقاد» القادري المشهور، وهو البيان الديني الصادر ضد الشيعة المتطرفة والمعتزلة العقلانيين والأشعرية(٥٦)، استعان بخدمات أحد شيوخ المعتزلة، علي بن سعيد الإصْطَخْري (ت٤٠٤هـ/ ١٠١٤م) لوضع رسالة للرد على الباطنية، وقد كافأه الخليفة عليها «بجراية سنية» نقلها إلى ابنته عندما مات أبوها(٥٧).

(*) عبد الله بن محمد بن عبد الله بن إبراهيم أبو محمد الأسدي المعروف بابن الأكفاني. حدث عن القاضي المحاملي ومحمد بن مخلد وابن عقدة وغيرهم. روى عنه البرقاني والتنوخي. المنتظم، ج٧، ص١٧٣.

وكان الزجَّاج (ت٣١١هـ/ ٩٢٣م)، المتقدم ذكره، يحظي بمكانه عالية عند الخليفة المعتضد (خلافته: ٢٧٩- ٢٨٩- ٩٠٢م) مما جعله يحصل على ثلاث عطايا: العطية التي كانت تُمنَح للمقربين، والعطية التي تُمنَح للفقهاء، والعطية التي تُمنَح للعلماء، وتَقرُب في مجموعها من ثلاثمائة دينار. وكانت تلك العطايا من الأعمال التي جرى عليها العرف. ومن هنا نفهم حرص الكثير من العلماء على أن تشملهم قائمة عطايا الخليفة، وإن لم ينجح جميعهم في ذلك[٥٨]. وفي المقابل، بل لم يكن جميع العلماء راغبين في إدراج أسمائهم في قائمة العطايا، بل كان بعضهم يفضلون ألا تشملهم تلك العطايا لكي يحتفظوا بحريتهم في الكلام. وقد استُبْعد بعض العلماء من قائمة العطايا بعد أن أثاروا سخط من كانوا يحسنون إليهم، ومنهم علَى سبيل المثال أبو زيد البلخي[*] (ت٣٢٢هـ/ ٩٣٤م) الذي قُطعَت الرواتب التي كان يحصل عليها من مصدرين مختلفين بعد نشر بعض كتبه(٥٩). وكانَت الخدمات التي يؤديها الفقهاء مقابل العطايا التي يحصلون عليها تنحصر غالبًا في إصدار ما يطلبه الوالي أو غيره من رجال السلطة من فتاوي[**][٦٠].

وكان الفارابي، الفيلسوف المشهور في أوائل القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، ضمن حاشية سيف الدولة (حكمه: ٣٣٣- ٣٥٦هـ/ ٩٩٤- ٩٦٧م) وكان يأخذ من بيت المال أربعة دراهم يوميًا، هي كل ما كان يحتاجه في يومه[٦١].

وكان بعض العلماء يستخدمون نفوذهم الأدبي للحصول على المال ليس لأنفسهم بل لتوزيعه على طلابهم، مثلما كان يفعل أبو الحسين البلخي (ت٣٤٠هـ/ ٩٥١م). وهناك علماء آخرون كانوا يدفعون للمحتاجين من دخولهم الكبيرة. منهم على سبيل المثال أبو محمد الهمذاني (ت٢١٠هـ/ ٨٢٥م)، وهو فقيه حنفي ينسب إليه فضل إدخال مذهب

(*) أحمد بن سهل أبو زيد البلخي: أحد الكبار الأفذاذ من علماء الإسلام جمع بين الشريعة والفلسفة والأدب والفنون. ولد في إحدى قرى بلخ، وساح سياحة طويلة، ثم عاد وقد علت شهرته فعرض عليه حاكم تخوم بلخ وزارته فأباها وذكر له الكتابة فرضيها، فكان يعيش منها إلى أن مات في بلخ. وقد سبق علماء البلدان الإسلامية كافة إلى استعمال رسم الأرض في كتابة «صور الأقاليم الإسلامية». له مؤلفات عديدة. الأعلام للزركلي، ج١ ص١٣١.

(**) ليس هذا صحيحًا على إطلاقه، وإذا كانت توجد بعض الأمثلة، فليس من الصدق في شيء أن تؤخذ حكمًا وقاعدة عامة. (المراجعان).

الفقه الحنفي إلى أصفهان؛ فقد كان له دخلٌ سنوي يبلغ مائة ألف درهم ورغم ضخامة هذا الدخل فقد أثر عنه أنه لم يضطر يومًا إلى دفع زكاته؛ لأنه كان يخرجه رواتب للمحتاجين من المحدثين والفقهاء(٦٢).

ج) رواتب الوقف

كان الراتب الشهري للمدرِّس في مدارس بغداد في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي يبلغ عشرة دنانير عادة، وهو نصف المبلغ الذي كان يدفع للطبيب في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي(٦٣). ولا توجد في متناول أيدينا حاليًا كتب أوقاف يرجع تاريخها إلى تلك الفترة في بغداد(٦٤)، ناهيك عن وجود كتاب وقف يتضمن ميزانية لوقف المدرسة ومستحقيه. وعلى أية حال فقد سجل النُّعَيْمي الميزانيات التالية التي استخرجها من كتب ثلاثة أوقاف في دمشق في القرن السادس والثامن والتاسع الهجرية (الثاني عشر والرابع عشر والخامس عشر الميلادية).

د) ميزانيات بعض المدارس

١- المدرسة العمادية الشافعية

نص كتاب وقف هذه المدرسة التي أنشئت في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي على صرف الرواتب الشهرية التالية(٦٥):

المتولِّي (الناظر)	١٠٠ درهم
المدرِّس (تدريس)	٦٠ درهم.
حَصير	٣٠٠ درهم
زَيْت للمصابيح	٢٤ درهم
عامل (عمالة)	١٠٠ درهم
إمام (إمامة)	٤٠ درهم
الفقهاء (عددهم عشرة)	٢٠ درهم (لكل منهم)

ويبدو أنه لم يكن يلتحق بهذه المدرسة إلا الطلبة الذين أتموا دراسة المقرر الأساسي في الفقه بصفتهم متفقّهة، وانتقلوا إلى مستوى الفقهاء، وقد أطلق على العشرة كلهم لقب «شيخ»، وهو نفس اللقب الذي يطلق على المدرِّسين عمومًا (قارن كلية ALL SOULS COLLEGEبأكسفورد التي يلتحق بها الزملاء (FELLOWSفقط).

٢- المدرسة الشامية الجوانية

يتضمن كتاب وقف هذه المدرسة الشافعية أوامر للمتولّي تتعلق بإنفاق غلة الوقف وذلك بأن يوفر احتياجات المدرسة أولاً: الزيت، المصابيح، السجاد، البُسُط، التعريشات، الشمع، وكل ما يلزم لها، على أن يقسم باقي الغلة بين أصحاب الرواتب كلٌّ حسب استحقاقه كما يحدده المتولّي بعد أن يخصص لنفسه عشرة في المائة، وبعد أن يستقطع ٥٠٠ درهم سنويًا لشراء المشمش والبطيخ والحلوى لليلة النصف من رمضان، وله أن يزيد أو ينقص عدد الفقهاء والدارسين (المشتغلين) الشوافع تبعًا لزيادة أو نقص غلة الوقف(٦٦). وإذا زادت الغلة جاز للمتولي إما أن يزيد عدد الفقهاء والدارسين أو يوزع الزيادة على أرباب الاستحقاق في الوقف(٦٧). وبناءً على هذا، لم يكن عدد الطلبة ثابتًا في هذه المدرسة بل كان يتوقف على غلة الوقف وتقدير المتولّي.

٣- دار القرآن والحديث التنكزية

أنشأ هذه المدرسة تنكز(*) (ت٧٤١هـ/ ١٣٤٠م) في عام ٧٢٨م/ ١٣٢٨م)(٦٨):

شيخ الإقراء والإمام	١٢٠ درهم
ثلاثة شيوخ للحديث	١٥ درهمًا للواحد
١٢ من المشتغلين بالقرآن (طلاب علوم القرآن)	٧,٥٠ درهم لكل منهم
٥ من المستمعين (طلاب الحديث)	٧,٥٠ درهم لكل منهم
كاتب الغيبة	١٠ دراهم

(*) الأمير تنكز: حاكم دمشق ونائب السلطان على سورية من قبل المماليك (١٣١٢-١٣٤٠م). المنجد في الأعلام، ط١٢، ص١٩٤.

المؤذِّن	٤٠ درهمًا
البوَّاب (بوابة)	٤٠ درهمًا
القيِّم (مشرف الشؤون المالية)	٤٠ درهمًا
صاحب الديوان (صحابة الديوان)	٤٠ درهمًا
المشارف	٤٠ درهمًا
العامل	٣٠ درهمًا
الجابي (الجبابة)	٥٠ درهمًا
شهادة العمارة	٢٠ درهمًا
مُشدّ العمارة	٢٠ درهمًا(*)
المعمارية	١٥ درهمًا
نائب المتولِّي (نيابة النظر)	٤٠ درهمًا
الناظر، المتولِّي (النظر)	١٠٠ درهمًا

٤- المدرسة الفارسية

أُنْشِئَت هذه المدرسة الشافعية عام ٨٠٨م/ ١٤٠٥هـ، وشرط كتاب وقفها صرف الرواتبَ التالية لأرباب الاستحقاق فيها (راتبًا شهريًا لكل واحد منهم):

مدرِّسون	٨٠ درهمًا
١٠ فقهاء (طلبة فقه)	٤٥ درهمًا
١٠ مقرية (طلبة قرآن)	١٥ درهمًا
١٥ يتيمًا (لدراسة القرآن)	١٥ درهمًا
مقرؤون آخرون	١٥ درهمًا

(*) ٢٥ درهمًا، كما جاءت في المصدر.

وفي الأعياد والمواسم يُعطَى كل منهم خمسة عشر درهمًا إضافية، ويوزع عليهم كل يوم جمعة ربع قنطار من الخبز، أما باقي غلة الوقف فيدفع لذرية الواقف[٦٩]. ويلاحظ هنا أن المدرسة كانت تقبل ١٠ طلاب يسمون بالفقهاء. وكما هو الحال في المدرسة العمادية السالف ذكرها، فإن أمثال هؤلاء الطلاب من الخريجين الذين يمكنهم «قراءة» الفقه على مدرِّسي المدرسة الشافعية على المذاهب السُنِّية الأربعة، وهو ما نصت عليه صراحةً الفقرة الخاصة بالمدرسين إذ تقول ما نصه: «يقرأ عليهما أنواع العلوم من المذاهب الأربعة»[٧٠].

٤) تقلُّب غلة الوقف وإساءة التصرف فيها

أ) تَقلُّب غلة الوقف

كان بعض العلماء يمارسون التدريس دون أن تتوافر لهم وسائل المعيشة الكافية. ومن هؤلاء أبو حسن الزيادي (ت٢٤٢هـ/ ٨٥٦م) وهو محدث فقيه، وكان غلامًا لأبي يوسف، وكان في الأصل قاضيًا ثم أبعد عن وظيفته. وعندما اشتدت فاقته بدأ في إعطاء الفتاوي في مسجد قريب من داره حيث كان يدرِّس الفقه والحديث أيضًا، ويؤم المصلين، ولم تتحسن أحواله المادية فحاول كسب عيشه بالحصول على وظيفة ذات دخل ثابت ولكن لم يحالفه النجاح. فأنفق كل ما معه وباع كل ما يملك وغرق في الديون[٧١].

وكان الأبيوَرْدي[*] (ت٤٢٥هـ/ ١٠٣٤م) فقيهًا شافعيًا، وتلميذًا لأبي حامد الإسفراييني. وقد ولي القضاء ثم أبعد عن منصبه، فأخذ يدرس الفقه في قطيعة الربيع في الجانب الغربي من بغداد، وكانت له حلقة في جامع المنصور للإفتاء. ويقول مترجم حياته إنه تحمل فقره صابرًا، واجتهد في إخفاء حاله عن العيون[٧٢]. كما يُروي عن أبي علي الهاشمي (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م) أنه مر بضائقة مالية شديدة في فترة من حياته اضطر معها إلى بيع داره[٧٣]. وفي المقابل، كان هناك من المدرسين من ينعمون بالثراء، ومنهم أبو منصور عبد القاهر بن طاهر البغدادي (ت٤٢٩هـ/ ١٠٣٧م) وكان فقيهًا من علماء

(*) أحمد بن محمد ابن عبد الرحمن بن سعيد أبو العباس الأبيوردي، أحد فقهاء الشافعية من أصحاب أبي حامد الإسفراييني. سكن بغداد وولى القضاء بها على الجانب الشرقي ومدينة المنصور في أيام ابن الأكفاني ثم عزل وقد سمع الحديث ورواه. وكان حسن الاعتقاد جميل الطريقة فصيح اللسان يقول الشعر. وكان صبورًا على الفقر كاتمًا له. المنتظم، ج٨، ص٨٠.

الكلام، وألف كتاب «الفرق». ويقال إنه كان يعلم سبعة عشر علمًا مختلفًا، وكان قد درس الفقه على أبي إسحاق الأسفراييني وخلفه في المشيخة بجامع عقيل، ولم يكن يتقاضى أجرًا على تعليمه ولم يحقق كسبًا ماديًا منه، بل كان يوزِّع أمواله على العلماء وطلاب العلم[(٧٤)].

ب) اختلاس غلة الوقف

طُرد الميهني مدرس الفقه بالمدرسة النظامية، من وظيفته عام ٥٢٤هـ/ ١١٢٩م بسبب اختلاسه لأموال الوقف. وفي تلك السنة ذاتها حددت إقامة قاضي القضاة الزينبي (ت٥٢٥هـ/ ١١٣١م) ووضعت عليه حراسة لأنه اختلس أموالاً من مدرسة مشهد أبي حنيفة التي كان يدرس الفقه فيها. ويقال إن غلة هذه المدرسة كانت تبلغ ثمانين ألف دينار في السنة، ولكن المبلغ الذي كان ينفق عليها كان أقل من عشرة آلاف دينار[(٧٥)].

كان الإغراء في مثل هذه الظروف شديدًا بالنسبة للبعض. وكان التنافس على منصب المشيخة في المدارس على أشُدِّه لاسيما إذا كان هذا المنصب مقرونًا بمنصب المتولِّي الذي كان يتولى إدارة ميزانية الوقف؛ فقد تولى الميهني مشيخة النِّظَاميَّة ثلاث مرات[(٧٦)]، وتولى ابن الطبري المشيخة مرتين، وكانت المرة الثانية في أعقاب إبعادَ الميهني للمرة الأولى. وقد أنفق المدرِّس الجديد مبلغًا طائلاً من المال من أجل تولي المشيخة بعد الميهني قَدَّره السمعاني، الذي ترجم له، وهو شافعي، بأنه كان يكفيه لإنشاء مدرسة خاصة به[(٧٧)].

ولا تُفيض المصادر في ذكر مثل هذه الحالات المتطرفة، رغم أن المدرسة النِّظَاميَّة ابتليت بكثرة عددَ المفصولين منها وكثرة عدد من أعيد تعيينهم فيها[(٧٨)]. وعلى العكس مَن ذلك، نجد أن تعيين أبي إسحاق الشيرازي في نظامية بغداد بدأ من سنة إنشائها إلى يوم وفاته، أي امتد سبعة عشر عامًا. وهناك مثال آخر على الاستمرار في تولي المشيخة لفترة طويلة جدًا وهي حالة نور الهدي الزينبي في مدرسة/ مشهد أبي حنيفة، إذ استمر يدرس فيها من عام ٤٦١هـ/ ١٠٦٩م، أي من السنة الثانية لإنشائها إلى حين وفاته في عام ٥١٢هـ/ ١١١٨م. وبذلك تكون فترة توليه مشيختها قد دامت اثنين وخمسين عامًا إلا خمسة أشهر تقريبًا[(٧٩)]. وكان سلفه في المدرسة، وهو أول مدرِّس عُيِّن بها، قد مات بعد تعيينه بعام[(٨٠)].

كانت الأمور تسير سيرًا حسنًا إذا كان المدرسون على هذه الشاكلة، وكذلك كانت تسير سيرًا طيبًا عندما يتولى الإشراف على الوقف إداري حازم كما كان حال شهاب الدين المقدسي الباعوني (ت٨١٦هـ/ ١٤١٣م) والذي قيل عن إدارته للأوقاف: «وانضبطت الأوقاف في أيامه، وحصل للفقهاء مالاً كانوا لا يَصِلُون إليه قَبْله»[٨١].

ج) الجمع بين عدة مناصب

انتقد ابن تيمية المدرِّسين الذين يتولون عدة مشيخات (مناصب تدريسية) في مدارس مختلفة، فَعدَّ من بين من أخذ المال بغير حق الذين يتقاضون رواتب تزيد على حاجتهم أضعافًا مضاعفة[٨٢]، ومن يتولون وظائف ذات رواتب مرتفعة ثم يستخدمون من ينوب عنهم في أداء أعمالها بأجر ضئيل[٨٣]. وكان ابن تيمية يقصد بذلك المدرسين الذين يتولون أيضًا أعمالاً إدارية ويشغلون عدة وظائف من النوع الذي يمكن أن ينوب عنهم فيه غيرهم، ومنها وظيفة تدريس الفقه.

وانتقد السبكي العلماء في كتابه «مُعيد النِّعم» لانغماسهم في حب الدنيا وجشعهم وولعهم بالمدارس المزخرفة ذات الهبات والأوقاف الضخمة[٨٤]. وكذلك ذكر الهيتمي في كتابه «الفتاوي الكبرى» حالة فخر الدين بن عساكر (ت٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م) بأسلوب تقريعي، إذ يقول: «يُروَى عن فخر الدين بن عساكر أن له عددًا من المدارس في دمشق يتولى التدريس فيها، وله أيضًا المدرسة الصلاحية في القدس، فيقيم في مدارس دمشق بضعة شهور وفي مدرسة القدس بضعة شهور أخرى من السنة، وذلك رغم فقهه وورعه»[٨٥]. واستطرد الهيتمي يقول إنه طُرِح سؤال حول مدرِّس معيَّن في مدرستين مختلفتين تبعد إحداهما عن الأخرى مسافة غير قليلة، كما تبعد حلب عن دمشق. وقد أفتى بعض الفقهاء بشرعية هذا المسلك بشرط أن يعيِّن المدرس نائبًا عنه للتدريس في المدرسة الأخرى. وكان ممن أيد هذا الرأي فقهاء من المذاهب السنية الأربعة ذكر الهيتمي من بينهم الشافعية بالاسم. في حين أفتت جماعة أخرى بعدم جواز هذا المسلك. وقد انضم الهيتمي إلى هذا الجانب باعتباره الرأي الأصح (الأشبه) على أساس أن غياب المدرس عن إحدى المدرستين لكي يدرس في الأخرى لا يعد عذرًا مشروعًا يعتد به[٨٦].

وكانت عادة تولي عدة مناصب منتشرة بين الفقهاء؛ فيقال إن الفقيه الحنفي الحسين بن أحمد اليزدي (ت٥٩١هـ/ ١١٩٥م) كان معينًا في إحدى عشرة أو اثنتي عشرة مدرسة وإن مجموع طلابه كان ألفًا ومائتي طالب[٨٧]. وكان قاضي القضاة شمس الدين الأخنعي الشافعي (ت٨١٦هـ/ ١٤١٣م) يعمل في خمس مدارس، فيدرس في اثنتين منها أيام الآحاد، وفي الثلاثة الأخرى أيام الأربعاء[٨٨]. وعندما قدم ابن خلكان إلى دمشق عُيِّن قاضيًا. كما عُيِّن متوليًا على أوقاف الجامع الأموي والمستشفى، وولي مشيخة التدريس في سبع مدارس هي: العدلية، الناصرية، العذروية، الفلكية، الركنية، الإقبالية، البهنسية[٨٩]. كما روي أن ابن الزملكاني ولي عددًا (لم يُحدد) من مناصب التدريس في دمشق، علاوة على أنه (باشر) -أي بدون نائب له- عدة وظائف مهمة في الحكومة وإدارة المستشفى النورية[٩٠].

وقد بذلت محاولات لمنع هذا المسلك. فاشترط مؤسس المدرسة الشامية البرانية في كتاب الوقف شرطًا مفاده أنه لا يجوز لمن يتولى التدريس فيها الجمع بين التدريس فيها والتدريس في غيرها[٩١]. غير أن هذه كانت محاولات فردية لم يكن لها أثر كبير في إيقاف هذه العادة.

د) تجزئة الوظائف

بينما كان بعض المدرِّسين يجمعون بين عدة وظائف تدريسية في آن واحد، كان البعض الآخر منهم يقتسمون وظيفة واحدة؛ إذ كانت بعض وظائف التدريس تُجزأ إلى أنصاف، وبعضها الآخر يقسم إلى أثلاث، والبعض منها قد يقسم أيضًا إلى أرباع[٩٢]. ويرجع تاريخ أولى الحالات المعروفة لتقسيم مشيخة التدريس إلى القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وقد وقعت في بغداد وكان المدرِّسان في تلك الحالة هما أبو عبد الله الطبري (ت٤٩٥هـ/ ١١٠٢م) وأبو محمد الفامي الشيرازي (ت٥٠٠هـ/ ١١٠٧م)، وقد وصلا إلى بغداد عام ٤٨٣هـ/ ١٠٩٠م. وقد وصل أحدهما بعد الآخر بأربعة أشهر وكل منهما يحمل أمرًا بتولي مشيخة الفقه في المدرسة النِّظَامية. وقد اقتسما الوظيفة بنظام التناوب بحيث كان أحدهما يتولى التدريس يومًا ويعقبه الآخر في اليوم التالي[٩٣].

وقد عارض السبكي، فيما رواه عنه ابن رزين (ت٧١٠هـ/ ١٣١١م)، قسْمَة وظائف التدريس، وكان يرى أن ذلك يضر بتعليم الفقه للطلاب بسبب ما ينجم عنه من تشعب في محتوى الدروس واختلاف طرق المدرسين[٩٤].

وقد عارض كل من عز الدين الأنصاري (ت٦٨٢هـ/ ١٢٨٣م) وشمس الدين المقدسي (ت٦٨٢هـ/ ١٢٨٣م) في أحقية الآخر في تولي منصب التدريس بالمدرسة الشامية البرانية، وبعد نزاع طويل ومرير قسمت المشيخة بينهما نصفين على أن يدرس كل منهما جزءًا من النهار[٩٥]. وكان بدر الدين الحسن بن حمزة (٧٧٠هـ/ ١٣٦٩م) يعلم في المدرسة الجوزية حيث كان يشارك مناصفة في تدريس الفقه[٩٦]. وكان لابن قاضي شُهْبه[*] (ت٨٥١هـ/ ١٤٤٧م) ولاية مزدوجة طريفة لوظيفة التدريس في المدرسة العذراوية في عام ٨٣٥هـ/ ١٤٣٢م؛ فقد ولي نصف مشيخة تدريس الفقه تولية مباشرة باعتباره المدرِّس الرئيس للمدرسة، وتولى نصفها الآخر بطريقة غير مباشرة نائبًا للمدرِّس[٩٧]. وكان لكمال الدين الحسيني (ت٩٣٣هـ/ ١٥٢٧م) ولاية مزدوجة مماثلة لمشيخة التدريس في المدرسة التقوية؛ فكان يتولى نصفها نائبًا لصهره، والنصف الآخر باسمه هو شخصيًا[٩٨]. وقد تنازل تقي الدين بن قاضي عجلون (ت٩٢٨هـ/ ١٥٢٥م) عن ثلث وظيفته في المدرسة الشامية البرانية لصالح سراج الدين بن الصيرفي[٩٩]. وكانت مثل هذه التنازلات تتم بمقابل (بعوض). فنجد بعض المدرِّسين يبدون ندمهم في بعض الحالات لأنهم لم يطلبوا تعويضًا كافيًا[١٠٠]. وكان شمس الدين الكفيري (ت٨٣١هـ/ ١٤٢٨م) وتقي الدين الأسدي (م٨٥١هـ/ ١٤٤٧م) وتقي الدين اللوبياني (ت٨٣٨هـ/ ١٤٣٤م) يقتسمون تدريس الفقه في المدرسة العزيزية (مثالثة)[١٠١]. وفي عام ٨١٥هـ/ ١٤٠٢م قسم تدريس الفقه في المدرسة الشامية البرانية بين أربعة مدرسين[١٠٢].

وكثيرًا ما كان ينشب النزاع حول تولي وظيفة التدريس وتطلب الفتاوي بهدف حرمان شخص ما من تولي الوظيفة، أو اقتسامها على نحو ما وضحته الأمثلة السابقة. وهناك

(*) أبو بكر بن أحمد بن محمد بن عمر الأسدي الشهبي الدمشقي، تقي الدين: فقيه الشام في عصره ومؤرخها وعالمها، من أهل دمشق. اشتهر بابن قاضي شبهة لأن أبا جده (نجم الدين عمر الأسدي) أقام قاضيًا بشهبة (من قرى حوران) أربعين سنة. له تصانيف كثيرة منها «تاريخ» ابتدأ به من سنة ٢٠٠هـ إلى سنة ٧٩٢هـ، وله «ذيل» على تواريخ المتأخرين كالذهبي والبرزالي. وأرخ حوادث منه إلى يوم وفاته. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٣٥.

واقعة وردت في «فتاوي الفِرْكَاح»، وتدور حول مدرِّس ولي التدريس في مدرسة ما مدة غير محددة، ونازعه في حَقه ابن عمه الذي كان مؤهلاً هو الآخر لتدريس الفقه (ومن المفترض أنه كان له أيضًا الحق في تولي وظيفة التدريس وإن لم ترد تفصيلات في الفتوى). وكانت الأسئلة المطروحة على المفتي: هل ينبغي حمل شاغل الوظيفة على ترك التدريس بسبب هذا التساوي في الكفاءة؟ وهل من المتعين على شاغل الوظيفة أن يبين الوسائل التي استخدمها لكي يتولى التدريس؟ وهل يجوز له الاستمرار في شغلها؟ وكان الجواب سلبًا على كلا السؤالين لصالح شاغل الوظيفة. وقد أقر ثلاثة فقهاء هذا الرأي الذي قال به على بن الشهرزوري (ت٦٠٢هـ/ ١٢٠٥م)(١٠٣).

وكما انتقد ابن تيمية من يجمعون بين عدة مناصب يتقاضون منها رواتب تزيد على حاجتهم، ومن يستخدمون من يؤدون العمل نيابة عنهم مقابل جزء يسير من الراتب الذي يتقاضونه، فقد اهتم أيضًا بالمدرس الذي كان يُعطى أجرًا ضئيلاً، إلى جانب اهتمامه بالنائب الذي يعطي أيسر الأجور. وقد أقر بصحة هذه (النيابة) شرعًا، ولكنه اشترط أن يكون النائب معادلاً في كفاءته (لمستنيبه)(١٠٤).

والفتوى التالية(*)، وهي لابن تيمية أيضًا، تتعرض لسؤال مماثل يتعلق بكل من المدرِّسين والطلبة؛ فقد شرط الواقف للمدرسة الشروط الآتية في كتاب الوقف:

١- أنه لا يترك بالمدرسة إلا من لم يكن له وظيفة بجامكية ولا مرتب، ٢- وأنه لا يصرف ريعها لمن له مرتب في جهة، ٣- وشرط لكل طالب جامكية معلومة. وكان السؤال الموجه للمفتي: هل يصح هذا الشرط والحالة هذه؟ وإذا صح فنقص ريع الوقف ولم يصل كل طالب إلى الجامكية المقررة له، فهل يجوز للطالب أن يتناول جامكية في مكان آخر؟ وإذ نقص ريع الوقف ولم يصل كل طالب إلى الجامكية المقررة له، فهل يجوز للطالب أن يتناول جامكية في مكان آخر؟ وإذا نقص ريع الوقف ولم يصل كل طالب إلى تمام حقه، فهل يجوز للناظر أن يبطل الشرط المذكور أم لا. وإذا حكم بصحة الوقف المذكور حاكم هل يبطل الشرط والحالة هذه؟

(*) نقلنا فتوى ابن تيمية بنصها.

وكان جواب ابن تيمية: «أصل هذه المسائل أن شرط الواقف إن كان قربة وطاعة لله ورسوله كان صحيحًا، وإن لم يكن، لم يكن شرطًا لازمًا وإن كان مباحًا. . . وإن كان صحيحًا ثم نقص الريع عما شرطه الواقف جاز للطالب أن يرتزق تمام كفايته من جهة أخرى، لأن رزق الكفاية لطلبة العلم من الواجبات الشرعية، بل هو من المصالح الكلية التي لا قيام للخلق بدونها. . . ويجوز للناظر في هذه الحالة إذا لم يوصل إلى المرتزقة بالعلم ما جعل لهم أن لا يمنعهم من تناول تمام كفايتهم من جهة أخرى يُرتَّبون فيها. وليس هذا إبطالاً للشرط لكنه ترك للعمل به عند تعذره، وشروط الله حكمها كذلك. وحكم الحاكم لا يمنع ما ذكر لاسيما وأن هذه الأرزاق المأخوذة على الأعمال الدينية إنما هي أرزاق ومعاون على الدين بمنزلة ما يرتزقه المقاتلة والعلماء من الفيء»[١٠٥].

٥) التعيين في مناصب التدريس

يُسنَد التدريس عادة لمن لديه المؤهلات الأفضل. وقبل ظهور إجازة التدريس كان التعيين في وظائف الأستاذية يتم بناءً على توصية أستاذ المدرس المرشح للوظيفة، أو إجماع العلماء المحليين. وقد استمر الأخذ بهذه الاعتبارات حتى بعد ظهور إجازة التدريس. وكانت الطريقة المثلى هي اختيار الأحسن تأهيلاً لتولي كرسي الأستاذية عندما يشغر، ويحسم هذا الأمر ما يتمتع به المرشح من شهرة في مجال المناظرة. وكان الاختيار يقع في أحوال كثيرة على خيرة تلاميذ المدرِّس المتقاعد. وهناك اعتبارات أخرى تراعي في الاختيار نذكر منها ما يلي:

أ) التوارث

من أقدم الطرق التي كانت تتبع فيما يتعلق بالتعاقب على وظائف المساجد والمدارس، خاصة إذا كان المدرِّس هو نفسه واقف المدرسة، أن يشترط الاحتفاظ بوظيفة المتولِّي والمدرس لذرية الواقف من بعده. ويشترط أحيانًا أن تؤول هذه الوظائف للأحسن تأهيلاً من بينهم. ومن أمثلة ذلك العرف أن إمام الحرمين الجويني خلف والده في مسجده والمدرسة عند وفاته ولما يبلغ الثامنة عشرة من عمره[١٠٦]. وكان الخليفة يتبع نفس المبدأ عندما كانت كفاءة أبناء المدرِّس تسمح بذلك؛ فقد ورث أبو الغنائم الغباري

(ت٤٣٩هـ/ ١٠٤٨م) وظائف التدريس التي كانت أبوه يتولاها في جامع المنصور وجامع قصر الخليفة[١٠٧]. وبالمثل، خلف أبو نصر بن البنا (ت٥١٠هـ/ ١١١٦م) أباه في وظيفته[١٠٨] في كلا الجامعين. أما في حالة كرسي الكَلْوَذَاني فقد عين الخليفة فيه تلميذه أبا بكر الدينوري لأن أبناء الكلوذاني كانوا صغاراً غير مؤهلين له[١٠٩]. وقد اشترط كتاب وقف المدرسة العصرونية التي أنشأها ابن عصرون (ت٥٨٥هـ/ ١١٨٩م) الاحتفاظ بوظيفة التدريس لذريته، وإذا كان فيهم من ليس مؤهلاً لذلك فيعين من ينوب عنه في التدريس[١١٠]. وفي عام ٨٢٧هـ/ ١٤٢٤م تخلى قاضي قضاة دمشق نجم الدين بن حجي عن وظيفة التدريس بالمدرسة الشامية البرانية لصالح ولده الذي كان عمره سنتين فحسب[١١١].

ب) التنازل بالبيع

يذكر النُعَيْمي (ت٩٢٧هـ/ ١٥٢١م) في كتابه «تاريخ المدارس» حالات كثيرة تخلي فيها المدرس عن وظيفته لغيره. ومن الواضح أن هذا النوع من التنازل كان غالبًا ما يتم مقابل ثمن، كما حدث مع الدَّلْجي[*] (٨٣٨هـ/ ١٤٣٥م) الذي نزل عن رئاسة خانقاه خاتون لصالح ولي الدين بن قاضي عجلون (ت٨٧٢هـ/ ١٤٦٨م) بمبلغ طيب وإن كان قد ندم على ذلك فيما بعد[١١٢].

ج) صور أخرى لسوء التصرف

كتب مدرِّس الفقه، المؤرِّخ، المترجم أبو شامة الدمشقي قصيدة طويلة تقع في مائة وثمانية أبيات عن سوء التصرف في المدارس الموقوفة في زمنه. وقد قال تلك القصيدة رداً على النقاد الذين عابوا عليه الانسحاب من أستاذية تدريس الفقه وعودته لإدارة أملاكه وزراعة الأرض وترميم المباني. ومن أسباب سخطه أنه لم يعد في مقدور عالم أمين أن يكسب عيشه من التدريس في المدارس، وأن من يفيدون من المدارس الموقوفة هم الأوغاد

(*) أحمد بن علي بن عبد الله، شهاب الدين الدلجي: فاضل مصري، له اشتغال بالفلسفة. حكم بإراقة دمه لزندقته، نسبته إلى دلجة (من صعيد مصر) تعلم في البلاد المصرية واشتهر بدمشق. وتوفى بالقاهرة. الأعلام للزركلي، ج١، ص١٧٢.

الذين لا علم عندهم، أو أصحاب المصلحة الذاتية الذين يتملقون صاحب الوقف ويتزلفون إليه لنيل رضاه. وقال أبو شامة إنه قبل أن يشرع في فلاحة أرضه كانت خزانة ملابسة خاوية وأسرته تتضورً جوعًا، ولكنه بعد أن اشتغل في أرضه تمكن من إطعام أهله وملء خزائن ثيابه، وإعطاء المحتاج الذي يقف ببابه وإطعام الطيور. وكانت نصيحته لطالب العلم أن يتخذ لنفسه حرفة يرتزق منها لكي يحتفظ باحترامه لذاته ويحافظ على حرمة اللقب الذي يحمله بصفته مدرسًا للعلوم الدينية(١١٣).

وقد كتب السخاوي (ت٩٠٢هـ/ ١٤٩٧م) في تراجمه لعلماء القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي، عن زين الدين حاجي بن عبد الله الرومي الفقيه الذي كان على رأس «التربة الظاهرية» التي كانت تقع بإحدى ضواحي القاهرة فوصفه بأنه: «كان عاريًا من العلم، إلا أن له اتصالاً بالترك كدأب غيره»(١١٤).

ثانيًا: الطلبة

١) التصنيف

كان الطلبة يُصنَّفون بطرق مختلفة:

١- حسب مستواهم الدراسي، أو ٢- أصحاب رواتب، أو ٣- أرباب وقف، أو ٤- مشاركين في حلقة الدرس.

أ) التصنيف حسب المستوى الدراسي

كانت هناك ثلاثة مستويات نسبية للتلمذة:

١- مبتدئ (مبتدءون)،

٢- متوسط (متوسطون)،

٣- مُنْتَه (منتهون)[١١٥].

وقد وصفت الفئة الثالثة من هذه المستويات العامة «بالطبقة العليا» في هذه القصة التي تروي عن السبكي وابنه؛ فقد أراد الأب أن يدرس ولده الفقه على الفقيه العظيم المزِّي والذي كان يريد ربما بدافع الاحترام والتقدير للأب- أن يضع الابن في «الطبقة العليا». وقد اعترض السبكي لأنه كان يريد أن يوضع ابنه مع المبتدئين، فقال الذهبي معترضًا بأن مستوى السبكي الابن أعلى من المبتدئين، فرضي الأب بأن يوضع مع المتوسطين[١١٦].

ب) تصنيف الطلاب حسب رواتبهم.

وفي نطاق هذه المستويات العامة للطلبة كانت تتحدد لهم مستويات أخرى بحسب مقدار رواتبهم. وقد ناقش السبكي هذا الترتيب الإضافي لمستويات الطلاب وساق مبرراته في إحدى فتاواه، التي نورد فحواها(*) فيما يلي[١١٧]:

«ترتيب الفقهاء على طبقات ثلاث كما هو في هذه المدرسة وغيرها إن كان بشرط

(*) هذه الفتوى منقولة نصًا من «فتاوي السبكي».

الواقف كما في الشامية البرانية فهو متبع، وإن لم يكن بشرط الواقف كما في هذه المدرسة فالأقرب أنه لا يجوز الحصر فيه؛ لأن رسول الله ﷺ أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، فإذا كان فقيه في طبقة عشرين وفقيه في طبقة ثلاثين وفقيه بينهما فوق الأول ودون الثاني، الحاقه بأحدهما تنزيل له في غير منزلته فهو مخالف الحديث، فيجب أن يُجعل بينهما إذ هي منزلته؛ فمنازل الفقهاء من أقل الأجزاء إلى أكثرها وعلى الناظر الاجتهاد في ذلك»[118].

ج) تصنيف الطلاب بصفتهم أرباب وقف

ينقسم الطلبة ذوو الحق في الوقف إلى فئتين متمايزتين:

١- متفقِّه (وجمعه متفقهة)،

٢- فَقيه (وجمعه فقهاء).

فالمتفقه هو طالب الفقه فيما يوازي مرحلة الدراسة الجامعية الأولى. وهذا الاصطلاح الفني يمثل جميع الطبقات المذكورة آنفًا في المستويات الدراسية الثلاثة بالإضافة إلى من كانوا يصنفون فيما بين هذه المستويات والذين يتحدد مستواهم بمقدار ما يدفع لهم من راتب. ولفظ «متفقِّه» هو اسم الفاعل من الفعل تفقَّه، مادة «فقه» التي تعني تعلم الفقه أو الاشتغال بالفقه. أما اصطلاح «فقيه» فيطلق على طالب مرحلة الدراسة العالية، كما يطلق على الفقيه الذي أكمل الدراسة. وبهذا المعنى الأخير فإن كل فقيه كان يجمع بين كونه محاميًا وفقيهًا في آن واحد، فهو يعرف الفقه ويصدر الفتاوي. أما بالمعنى الضيق لهذين الاصطلاحين فإن لقبي «متفقِّه» و«فقيه» كانا يطلقان على فئتين معينتين من الطلبة:

١- فاصطلاح «المتفقِّه» يلقب به طالب الفقه حتى المرحلة النهائية ممن كانوا يسمون «المنتهين».

٢- واصطلاح «الفقيه» كان يطلق على طالب الفقه فيما بعد المرحلة النهائية وحتى حصوله على إجازة التدريس والإفتاء.

إلا أن هذين الاصطلاحين كانا يستعملان بالتبادل وبمعنى عام غير دقيق مما أحدث بعض

المشكلات في تفسير بعض كتب الوقف. وقد أعطى تقي الدين السبكي فتوى في حالة من هذا النوع، أوضح فيها الفرق بين الاصطلاحين فقال ما فحواه(*).

" المتفقِّه قد يراد به المبتدئ فيكون قسم(**) الفقيه. وقد يراد به كل من تعاطى الفقه، ألا ترى إلى قول الشيخ أبي حامد (الإسفراييني): «لمَّا تَفَقَّهنا مُتْنَا» فالفقه بحر لا ساحل له، وما من فقيه في هذا الزمان وما قاربه إلا وتعرض له مسائل يشيب فيها ويصدق عليه أنه يتفقه. فهذا الاصطلاح يكون عطف المتفقهة على الفقهاء ليس من عطف المغايرة في المعنى بل في اللفظ»(١١٩).

وزاد السبكي إيضاحًا للفرق بين الفئتين عندما سئل عما جاء في كتاب وقف المدرسة الشامية الجوانية الذي تضمن شرطًا بألا يزيد عدد الفقهاء والمتفقهة المشتغلين بهذه المدرسة على عشرين رجلاً من جملتهم المعيد بها والإمام، وذلك خارج عن المدرِّس والمؤذن والقيِّم(١٢٠). وطبقًا للألفاظ الاصطلاحية المستعملة في كتاب الوقف يعتبر المعيد والإمام من الفقهاء، بينما لا يعد المدرِّس منهم فقال في موضع آخر إن المعيد من الفقهاء «كما صرح به الواقف، وليس من المتفقهة (لأنه أرفع رتبة)»(١٢١).

وفيما يتعلق بمهمة المعيد، قال السبكي: إنه يجب على الناظر أن يفضل المعيد بقدر استحقاقه، واستحقاقه بالأوصاف المتقدمة وبكونه (يشغل الطلبة) وينفعهم(١٢٢).

كانت هذه التفرقة بين الاصطلاحين شائعة في الزمن المتقدم؛ إذ جاء على لسان ابن عقيل في كتابه «الواضح» قوله: «وهذا النوع من النقد هو الذي لا يعبأ به كثير من الفقهاء الذين لم يهتموا بهذا العلم ناهيك عن المتفقِّهة»(١٢٣). وبذلك جعل التفرقة بينهما واضحةً تمامًا.

وقد ظهرت التفرقة بين هاتين الرتبتين بشكل واضح في سؤال وجه إلى ابن الصلاح (ت٥٤٣هـ/ ١١٤٨م) عندما سئل عن مدرسة أنشئت لصالح الفقهاء والمتفقِّهة، وأوقف وقف فيها لفقهائها ومتفقهيها(١٢٤).

(*) آثرنا إيراد نص الفتوى من «فتاوي السبكي»، ج٢، ص٥٦.

(**) ترجمها المؤلف co-stipendiary بمعنى: أنه يكون مساويًا له في الراتب.

كما استعملت عدة مصطلحات تتعلق بالصف النهائي من الطلاب ممن كانوا يسمون المنتهين، وهم الذين كانوا ينهون دراساتهم وينتمون إلى الطبقة العليا. وفيما يتعلق بالاصطلاح الأول «المتهون»، هناك فعلان أحدهما في الصيغة الرابعة «أنهى» والثاني في الصيغة الثالثة «انتهى» وكلاهما مشتق من نفس المادة (نهي). وقد استعمل الفعل (أنهى) فعلاً لازمًا بالإضافة إلى استعماله فعلاً متعديًا، في حين استُعمِل الفعل (انتهى) لازمًا. فقد قال النُعَيْمي عن الفقيه عماد الدين الحسباني (ت٧٧٨هـ/ ١٣٧٦م) إنه قدم دمشق سنة ٧٣٨هـ/ ١٣٣٨م حيث ألحق فقيهًا بالمدرسة الشامية البرانية، وقد قام مدرسها شمس الدين ابن النقيب (ت٧٤٥هـ/ ١٣٤٥م) بتوجيهه أثناء إنهائه دراسته أنْهاهُ، ثم (لازم) الحسباني فخر الدين المصري (حتى أذن له بالإفتاء)، وبعد ذلك درس وأفتى؛ وأفاد. وهذه المهمات كلها يقوم بها الفقيه المكتمل، ثم (ناب عن) اثنين من المدرسين، وكان من بين من هاجموا تاج الدين السبكي وجردوه من مشيخة الفقه في المدرسة الأمينية، وولي التدريس المدرستين الإقبالية والجاروخية[١٢٥].

و(أنهى) جمال الدين الزهري (ت٨٠١هـ/ ١٣٩٩م) وأخوه دراستهما في المدرسة الشامية في عام ٧٨٥هـ/ ١٣٨٢م. وفي عام ٧٩١هـ/ ١٣٨٩م أذن أبوه، وكان فقيهًا مدرِّسًا، لكليهما مع جماعة من الطلاب (الفقهاء) بالإفتاء. أي أنه مضت ست سنوات بين إنهاء الدراسة الفقهية والإذن بالإفتاء. وبعد ذلك تخلى الأب عن وظيفة التدريس بالمدرسة الشامية لصالح ولديه بحيث اقتسما التدريس فيها مناصفة[١٢٦].

أما عن المرحلة التي يتم فيها الطالب المرحلة النهائية من دراسته وينضم إلى طبقة الإفتاء فيتحدث عنها شمس الدين الكفتي (ت٨١٨هـ/ ١٤١٥م) بقوله:

«كنت أنا وشمس الدين الجرجاوي وشمس الدين الصناديقي وبهاء بن إمام المشهد نجتمع في الأمينية نشتغل، فاتفق أن الصناديقي علق على «التنبيه» (لأبي إسحاق الشيرازي) مجلدًا، ثم إنه أراد الأخذ في الشامية البرانية في طبقة الإفتاء، فذهب إلى القاضي شهاب الدين الزهري وسأله ذلك، فكان جوابه: «حتى تكتب». فقال له: خذ

هذه المجلدة(*) يعني (التي) جمعها وعما شئت فاسألني منها فما كتبت فيها شيئًا إلا وأنا أستحضره. ففعل ذلك فأجابه، فأذن له أن يأخذ في طبقة الإفتاء. فقال الصناديقي للقاضي شهاب الدين: كلّ ما فيها فرُفْقتي يشاركونني في معرفته، يعني الجرجاوي وابن إمام المشهد وابن الكفتي، فأنهى للجميع»(١٢٧).

وعندما «ينهي» طالب فإنه ينتقل من مرحلة الدراسة الفقهية الأولى إلى مرحلة الدراسة العالية في الفقه. وكانت هذه المرحلة في بداية العصر الوسيط هي مرحلة «الصحبة» عندما يصبح الطالب صاحبًا للمدرس. وبعد ذلك أصبحت هذه المرحلة تسمى «طبقة الإفتاء»؛ وبهذا فإن الصف النهائي كان يسبق مباشرة طبقة الإفتاء في التعليم الفقهي، وهي الفترة التي كان الطالب يتدرب فيها على البحث والمناظرة، ويشارك في إصدار الفتاوي والدفاع عنها. وكان الطالب الفقيه في تلك المرحلة يُكَرِّس وقته للتدرب على ممارسة مهنة الفقه مع المدرِّس/ الفقيه الذي درس عليه ومارس تحت إشرافه عملية الوصول إلى الرأي الشرعي، أي الفتوى. وعند إتمام هذه المرحلة من تعليمه، وهي مرحلة طبقة الإفتاء، أي طبقة التدرب على مهنة الإفتاء، فإن المدرِّس/ الفقيه يجيز له إصدارها، أي يعطيه (إجازة، أو إذنًا، بالإفتاء).

د) تصنيف الطُلاَّب في حلقة الدرس

هناك اصطلاحان يفرقان طالبًا عن الآخر في الزمالة في حلقة الدرس أو المجلس؛ فالطالب الذي يعمل يطلق عليه لفظ «المشتغل»، والطالب المستمع يعرف بلفظ «المستمع». ويصنف الطالب «المشتغل» فيما يتعلق بالراتب في فئة أعلى من فئة الطالب المستمع. وطبقًا لكتاب وقف مدرسة الحديث الأشرفية، كان المشتغل يتقاضى ثمانية دراهم، بينما كان المستمع يُعطَى أربعة دراهم(١٢٨).

هـ) اصطلاحات طلابية أخرى

هناك اصطلاحات أخرى خاصة بالطلبة ولكنها لا تدل على مراتبهم: «طالب» (من يطلب العلم) وجمعها طلبة وطلاب؛ و«تلميذ» تجمع على تلاميذ وتلامذة. ويستعمل

(*) نقلنا هذه الفقرة كما وردت في مصدرها الأصلي. وقد وصف المؤلف ما كتبه الصناديقي في المجلدة بأنه (تعليقة).

الاصطلاحان للدلالة على الطلاب بصفة عامة. ويتضمن لفظ «تلميذ» أيضًا معنى الحواري، أو التابع، في حين كان لفظ «طالب» يستعمل في بعض الأحيان للدلالة على طالب الحديث بصفة خاصة تمييزًا له عن «الفقيه» و«المتفقه»، وهما لقبان يطلقان على طلبة الفقه دون سواهم. كان طالب الحديث المتخصص يرحل في طلب الحديث ممن بقي على قيد الحياة من المحدثين باعتبارهم رواة ثقات للحديث. ومن هنا جاء استعمال لفظ طالب بمعنى: الباحث عن، والمتابع، والمتعقب؛ فكان الفعل «طلب» يستعمل بصفة خاصة فيما يتعلق بالعلم والحديث بمعنى يطلب، ويبحث عن العلم الديني أو الحديث.

٢) جوانب من حياة الطلبة

أ) الطالب المهمل

يساعدنا كتاب «مُعيد النِّعَم»(*) للسبكي على تكوين صورة واضحة للطالب المسلم في العصور الوسطى. فعندما يتحدث عن واجبات طالب المرحلة النهائية (المنتهي) الملتحق بالصف الذي يؤدي إلى طبقة الإفتاء، يقول: «عليه من البحث والمناظرة فوق ما على من دونه فإن هو سكت وتناول معلوم المنتهي لكونه في نفسه أعلم من الحاضرين فما يكون شكر نعمة الله تعالى حق شكرها»[١٢٩]. أو بعبارة أخرى، فإنه يتعين على الطالب أن يؤدي العمل المتوقع ممن هو في مستواه، ليس لفائدته الشخصية فحسب وإنما لفائدة زملائه الطلبة أيضًا. فمن الواجب عليه أن يشارك مشاركة فعالة في المناظرات لمصلحته ولمصلحة الطلاب الذين قد يفيدون من مشاركته فيها. وبدون ذلك فإنه لا يستحق الراتب الذي يعطي له من غلة الوقف.

(*) اعتمد المؤلف في هذا الجزء من دراسته على ما جاء في كتاب السبكي «معيد النعم ومبيد النقم»، من طبعة صدرت عام ١٩٠٨م من تحقيق د. و. مهرمان، ولم يتيسر لنا الاطلاع على هذه الطبعة. وإن كنا قد وقفنا بفضل الله للاطلاع على طبعة أخرى من هذا الكتاب أصدرتها جماعة الأزهر للنشر والتأليف، حققه وضبطه وعلق عليه: محمد علي النجار، أبو زيد شلبي، محمد أبو العيون، مكتبة الخانجي بمصر، ١٩٤٨م، ١٣٦٧هـ. ورغم الاختلاف الكبيرين الطبعتين فقد قمنا بمطابقة النصوص التي نقلها المؤلف من هذا المرجع، وآثرنا إيرادها بألفاظ السبكي كما جاءت في كتابه الأصلي. والتي وفق المؤلف في ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية، مع التنبيه إلى ما قد تصادفه من اختلاف بين النص الأصلي وترجمته الإنجليزية. انظر تقديم المترجم.

وتناول السبكي في هذه الفقرة من كتابه الطالب المنتهى بعد أن تحدث عن «المفيد»، وعن «المعيد» من قبله، وهما وظيفتان كان يتولاهما طلاب الدراسات العليا في فترة الصحبة من دراستهم. ومن هذا يتضح لنا أن الطالب المنتهى في مرتبة أدنى من مرتبة «المفيد»، وأن المفيد في مرتبة أدنى من المعيد(١٣٠). ويمكن مقارنة هاتين الوظيفتين بوظيفتين حديثتين وهما: (TEACHING ASSISANT) أو (FELLOW)، اللتين تسندان لطلاب الدراسات العليا الذين يواصلون دراستهم لنيل درجة الدكتوراه.

وفيما يختص بطلاب الفقه عمومًا من المدارس (فقهاء المدرسة) يقول السبكي: «عليهم التفهم على قدر أفهامهم، والمواظبة إلا بعذر شرعي»(١٣١). وهنا نجد السبكي يشدد على أن يؤدي الطالب واجبه لكي يكون مستحقًا بالفعل لنصيبه من غلة الوقف باعتباره أحد أربابه؛ لأنه كان من عادة بعض الطلبة أن يحضروا أكبر عدد ممكن من المدارس لكي يأخذوا نصيبًا من أكبر عدد من الأوقاف، وهم لا يختلفون في ذلك عن مدرسيهم الذين كانوا يجمعون بين عدة وظائف تدريسية(١٣٢).

وينتقد السبكي الطالب المهمل أو الجانح الذي يتحدث مع من يجلسون إلى جواره أثناء «قراءة الجزء من الربعة، فلا هم يقرأون القرآن، ولا يسلمون من اللغو في الكلام، فإذا انضم إلى ذلك أن قراءة الجزء شرط الوقف عليهم، وأن حديثهم في الغيبة فقد جمعوا محرمات. ومنهم من لا يصغي للمادح، وربما فتح كتابًا ينظر فيه، ولا ينظر لما يقوله المدرِّس، بل يجلس بعيدًا عنه بحيث لا يسمعه، وهذا لا يستحق شيئًا من المعلوم ولا يفيده أن يطالع في كتاب وهو في الدرس، فلو اكتفى الواقف منه بذلك لما شرط عليه الحضور»(١٣٣).

وتروي لنا تعليقات السبكي على وظيفة مراقب الحضور (كاتب الغيبة) شيئًا عما كان يفعله الطلاب الذين يتغيبون عن الدرس، فإن مراقب الحضور «عليه اعتماد الحق وألا يكتب على كل من لم يحضر، ولكن يستفصح عن سبب تخلفه؛ فإن كان له عذر بيَّنه، وإن هو كتب على غير بصيرة فقد ظلمه حقه(١٣٤). وإن سامح بمجرد حطام يأخذه من الفقيه فهو على شفير جهنم»(١٣٥). وكانت مهمة مراقب الحضور ضرورية لأن كتب

الوقف كانت تتضمن شرطًا يتعلق بالتغيب عن الدرس؛ إذ كان الطالب المهمل عرضة لفقد جزء من راتبه أو كل راتبه بحسب مدة غيابه.

وكانت هناك أيضًا وظيفة مراقب الحضور لطلاب الحديث (كاتب غيبة السامعين). أما المراقب الذي أشرنا إليه فيما سبق فكانت مهمته تتعلق بطلاب الفقه (كاتب الغيبة على الفقهاء). كانت مهمةُ أولهما «ضبط أسماء الحاضرين والسامعين، وتأمل من يسمع ومن لا يسمع وألا يكون كاذباً على النبي ﷺ لقوله: **إن فلانًا سمع ولم يسمع، فإن هو تساهل في ذلك فليتبوأ مقعده من النار**»(١٣٦).

ب) المتصوفة الدخلاء:

كان السبكي شديد الاهتمام بما كان يعتبره أزمة التعليم في زمنه. ومن القطاعات التي أولاها جانبًا كبيرًا من اهتمامه المتزهدون الصوفية في الربط. وكانت الربط، شأنها في ذلك شأن غيرها من معاهد العلم، مؤسسات خيرية ذات هبات مرصودة لها قائمة على الوقف.

وتضاعف عدد المتصوفة المتزهدين أضعافًا مضاعفة اعتبارًا من منتصف القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، وتضخمت صفوفهم بانضمام أشخاص غير مرغوب فيهم ممن كانوا يستفيدون من ازدياد عدد الأوقاف التي كانت توقف على الصوفية. وقد نشأت أول جماعة صوفية وهي «القادرية» التي سميت باسم الصوفي الحنبلي عبد القادر الجيلاني البغدادي (ت٥٦١هـ/ ١١٦٦م) وأعقبتها جماعات أخرى، وتضاعف عدد الربط في بغداد وغيرها. وقد اتسمت مسالك بعض المتزهدين بتزيدات مما استوجب توجيه انتقادات شديدة من العلماء، خاصة من جانب ابن الجوزي، ذلك الحنبلي الموسوعي الثقافة الذي عاش في القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، ومن السبكي، الشافعي الذي عاش في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي. فقد خصصَ ابن الجوزي ثلث كتابه «تلبيس إبليس» للحديث عن مسالك الصوفية، كما أفرد السبكي جزءًا كبيرًا للحديث عنهم في كتابه «مُعيد النِّعَم ومُبيد النِّقَم». ومما تجدر ملاحظته أن أيًا منهما لم يشجب التصوف في حد ذاته وإنما ندد كلاهما بتجاوزات بعض المتصوفة فقط.

بدأ السبكي مقالته بأن هناك آراء كثيرة فيما يتعلق بالصوفية تقوم على أساس من الجهل «بحقيقتهم»، ويرجع ذلك إلى كثرة عدد من كانوا يدعون التصوف. وأورد قول الفقيه الشافعي أبي محمد الجويني (ت٤٣٨هـ/ ١٠٤٧م) إن الصوفية «لا يصح الوقف عليهم لأنهم لا حد لهم يعرف». وقد خالفه السبكي في هذا الرأي قائلاً: وأن وقف الأملاك الخيرية على الصوفية صحيح. ثم استطرد فوصف الصوفية الأوائل المقبولين لدى العلماء بصفة عامة، وهم: الجُنَيْد (ت٢٩٠هـ/ ٩٠٣م)، وأبو بكر الشِّبْلي (ت٣٣٤هـ/ ٩٤٦م)، وذو النون المصري (ت٢٤٥هـ/ ٨٥٩م)، وعلي بن بُنْدار (تلميذ الجنيد)، وأبو علي الرُّوزْباري (ت٣٢٣هـ/ ٩٣٥م)، ووالد السبكي نفسه (تقي الدين السبكي) والذين تشابهت أقوالهم جميعًا في مدح الصوفية من أنهم «أهل الله وخاصته». وبعد أن استشهد أيضًا بأقوال أبي القاسم القشيري والجنيد: «طريقنا هذا مضبوط بالكتاب والسنة»، روى حكايات عن قربهم من الله وعن خوارقهم، ثم انتقل إلى الحديث عمن يدعون التصوف، فقال ما فحواه(١٣٧).

«وإذا علمت أن خاصة الخلق هم الصوفية، فاعلم أنه قد تشبه بهم أقوام ليسوا منهم فأوجب تشبه أولاء بهم سوء الظن. ولعل ذلك من الله تعالى قصداً لخفاء هذه الطائفة التي تؤثر الخمول على الظهور. واعلم أن معظم الصوفية أكثرهم لا يرضي بدخول الخوانق، ولا التعلق بشيء من أسباب الدنيا. ونحن نتذكَّر بهم ولا نذكُرهم، ولكننا نتكلم على ذوي الأسباب منهم؛ لأنهم لما خالطوا أهل الدنيا تطرق إليهم البحث على قدر مخالطتهم، لأنهم كما قال الشاعر:

فإن تَجْتَنِبْها كنتَ سلمًا لأهلها ... وإن تجتذبها نازعَتْك كلأبها»(١٣٨)

وبعد أن فرق السبكي بين الصوفي الحقيقي والصوفي المزيف تحدث عن «فقراء الخوانق، والتي يختلط فيها الصوفي المزيف بمن لديهم شعور ديني حقيقي، فقال:

«وأنت قد عرفت أن حقيقة الصوفي من أعرض عن الدنيا وأقبل على العبادة، فقل لفقير الخانقاه: إن دخلتها لتسد رمقك، وتستعين على التصوف فهذا حق. وإن أنت دخلتها لتجعلها وظيفة تحصل بها الدنيا، ولست متصفًا بالإعراض عن الدنيا، والاشتغال

غالب الأوقات بالعبادة فأنت مبطل ولا تستحق في وصف الصوفية شيئًا، وكل ما تأكله منها حرام؛ لأن الواقف لم يقفها إلا على الصوفية، ولست منهم في شيء»(*).

ويتحدث السبكي عن المسلك الذي درج عليه الناس الذي يتخذون من خوانق الصوفية وسيلةً لإحراز مكاسب مادية فيقول:

« وقد كثر من جماعة اتخاذ الخوانق أسبابًا، والدلوق المرقعة طوائق للدنيا، فلم يتخلقوا من أخلاق القوم بغير لباس الزور، وهؤلاء المتشبهة الذين يقول فيهم الشافعي رضي الله عنه فيما نقل عنه: رجل أكول، نئوم كثير الفضول. وكما قال عنهم أيضًا أبو المظفر بن السمعاني (ت٤٨٩هـ/ ١٠٩٦م): «نعوذ بالله من العقرب والفار، ومن الصوفي إذا عرف باب الدار». وقال شيخنا أبو حيان في هؤلاء: «أكلة، بطلة، سطلة، لا شغل ولا مشغلة» وقيل: رجل يظهر الإسلام، ويبطن فاسد العقيدة ونهاية الإقدام، وفي رجله جمجمة وعذبته من قدام، يكون غالبًا من بلاد الأعجام». وقال بعضهم:

لَيسَ التصوفُ لُبْسُ الصوفِ ترقعه ... ولا بُكَاؤك إن غَنَّى المُغَنُّونا»

ويقول السبكي إن هؤلاء القوم اتخذوا من الخوانق ذريعة للباس الزور وأكل الحشيش والانهماك على حطام الدنيا. ثم يتوجه السبكي بالدعاء إلى الله أن يكشف زيفهم ويفضحهم على رؤوس الأشهاد. وإن كان يحمد الله على أنه يوجد بين الصوفية من لا يدخل الخانقاه إلا ليقطع علائقه ويشتغل بربه ويرضى بما يتهيأ معينًا له على سد رمقه وستر عورته(١٣٩).

كان فقراء الصوفية موضع شك في إخلاصهم النية في دعواهم بأنهم يريدون نبذ متع الحياة والتفرغ لعبادة الله. ولم يكن الشك ليرقي إلى الصوفية الذين يعيشون خارج الخوانق وينقطعون لعبادة الله في بيوتهم في عزلة عن الناس. أما عندما يصبح الصوفي من أهل الخوانق أو أرباب الأوقاف، فإن الشك يكتنف دوافعه لأنه يصبح في هذه الحالة مشاركًا في غلة الوقف. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل إنه قد يستغل صفة التصوف في الحصول على منافع أخرى من الأتباع من عامة الناس الذين يصدقون هيئته التصوفية على أنه متعبد

(*) أوردنا عبارات السبكي كما جاءت بنصها في «معيد النعم ومبيد النقم».

مخلص. غير أنه كان هناك كثير من الصوفية المخلصين الذين لا يمكنهم الاستقلال بمعيشتهم بسبب فقرهم، ومن هنا جاءت تسميتهم بـ(الفقراء). وقد أراد السبكي أن يفرق بين الفئتين تفرقة واضحة؛ فقد كان من بين أولئك الفقراء من هم صادقون في دعواهم عندما دخلوا الخوانق ولكنهم لم يستطيعوا مقاومة الإغراء فقبلوا عطايا ومكرمات أصحاب النفوذ والسلطان الذين كانوا يعتبرون رعاية الصوفية وسيلة لكسب تأييد الجماهير من أتباعهم.

٣) الأحوال المالية

يمكننا أن نعرف المزيد عن الطالب المسلم في العصر الوسيط من واقع النوادر التي تروي عن أمور المعيشة، والمساعدة المالية، ورواتب الوقف وما شابه ذلك.

أ) مساعدة المدرسين للطلبة

أشرنا من قبل في القسم الذي تحدثنا فيه عن مصادر دخل المدرسين إلى أن الطلبة كانوا يدفعون أجراً للمدرسين نظير تعليمهم. وفي المقابل كان هناك مدرسون يعلمون بدون مقابل نقدي، أي (احتساباً). وهذا المسلك لم يكن غريباً أو نادراً بين ذوي التقوى والزهد منهم، بل إن كثيراً من المدرسين دأبوا على تقديم العون للطلبة من مالهم الخاص لمساعدتهم خلال سنوات الدراسة الطويلة.

يروي أن أبا حنيفة كان يساعد تلميذه أبا يوسف، كلما احتاج لذلك، بكيس من الدراهم به مائة درهم ليتمكن من مواصلة دراسته كي لا يضطر للعمل لكسب عيشه[١٤٠]. ويروي أن الفقيه الشافعي والمحدث محمد بن حبان البُسْتي (ت٣٥٤هـ/ ٩٦٥م) كان يخصص داراً لطلبته القادمين من خارج البلد (الغرباء)[١٤١]. كما أثر عن الخطيب البغدادي أنه في عام ٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م أعطى أحد طلبته خمسة دنانير ذهباً كما أعطاه مبلغاً مماثلاً في مناسبة أخرى لشراء ورق الكتابة والذي كان يسمى «كاغد»[١٤٢]، وترك في وصيته تعليمات للمحدث ابن خيرون بوقف كتبه، وترك ضيعته كلها صدقة لمساعدة طلاب الحديث عموماً[١٤٣]. وكان أحمد بن عبد الملك النيسابوري (ت٤٧٠هـ/ ١٠٧٨م) يدبر وقفاً لصالح طلاب الحديث، يحتوي على الكتب التي وهبها وأوصى بها المدرسون

السابقون، وينفق غلة الوقف في شراء الورق والحبر. وكان يتلقى صدقات من الأكابر والتجار يعطيها للمحتاجين من طلبة العلم[١٤٤].

وأنفق إمام الحرمين الجويني ميراثه على طلبته الذين كان يعلمهم الفقه وظل يساعدهم من دخله من التدريس، وكان هذا الميراث قد آل إليه وهو في سن العشرين عندما توفي أبوه وخلفه في مسجده مدرسًا للفقه[١٤٥]. وكذلك كان شأن القاسم بن عساكر (ت٦٠٠هـ/ ١٢٠٤م) الذي خلف والده في تدريس الحديث بالجامع الأموي وفي مشيخة الحديث في مدرسة الحديث النوريه بدمشق، وخصَّص راتبه كله لمساعدة من يطلب منه المعونة من الطلبة[١٤٦]. وكان قارئ القرآن الحنبلي أبو منصور الخياط (ت٤٩٩هـ/ ١١٠٦م) إمامًا لمسجد ابن جراده الخاص بالحريم في قصر الخلافة في الجانب الشرقي من بغداد حيث كان يعيش عيشة الزهد والتقشف يعلِّم القرآن للمكفوفين ابتغاء مرضاة الله دون أن يتقاضى أجرًا؛ بل إنه كان يتسول لكي يجمع لهم ما يساعدهم في معيشتهم. وقد مات بعد أن قارب المائة عام. ويقال إنه علم القرآن طوال حياته الطويلة لسبعين ألف ضرير[١٤٧]. وروي عن قطب الدين الشيرازي (ت٧١٠هـ/ ١٣١١م) أنه كان ينفق دخله السنوي كله، والذي كان مقداره ثلاثين ألف دينار، على طلبته[١٤٨]. أما ابن الشريشي (ت٧٩٥هـ/ ١٣٩٣م) والذي تولى مشيختين واحدة في المدرسة البادرائية والأخرى في الجامع الأموي بدمشق، فإنه كثيرًا ما كان يعطي دخله لطلبته[١٤٩]. وكذلك كان يفعل ابن الحَبَّاب (ت٨٠٠هـ/ ١٣٩٨م)[١٥٠].

هذه الأمثلة التي سقناها للمدرسين المحسنين الذين كانوا يساعدون الطلبة ماليًا تدل على أن مثل هذه الإعانات كانت تعطي للطلبة قبل نشأة المدارس الموقوفة بمدة طويلة، وكذلك بعد نشأتها بمدة طويلة. فعلى الرغم من أن تلك المدارس كانت لها أوقاف مرصودة فإن غلة الوقف لم تكن وفيرة على الإطلاق في بعض الأحيان إما لضعف المحصول أو بسبب الاختلاسات. وفي أحسن الأحوال، فإن مدارس الوقف لم تكن تستوعب سوى عدد محدود من الطلبة.

ب) رعاية المسئولين لطلبة العلم.

كان الخلفاء ورجال الدولة والوجهاء من أوائل من أسبغوا رعايتهم على العلماء؛ فكانت الأموال تعطي عادة للمدرسين لتوزيعها على أصحابهم، فقد أعطى الخليفة هارون الرشيد لمحمد بن الحسن الشيباني مالاً لتوزيعه على طلبته(١٥١).

وفي عام ٣١١هـ/ ٩٢٣م رصد الوزير ابن الفرات أموالاً على طلبة الأدب وعلى من يدرسون الحديث. ووضع تنظيمًا لتوزيع هذه الهبة على أساس سنوي، وخصص جزءًا من المال. كما كان من عادته أن يقدم في دوره ومطابخه اللحم والحلوي والفاكهة والمرطبات المختلفة بالإضافة إلى الشمع والورق لكي يأخذ منها من يحضر قبل غيره من الزوار الذين يترددون على داره. ويقال إن أسعار الشمع والثلج (للمرطبات) والورق ارتفعت أثناء توليه الوزارة ثم انخفضت عندما عزل من منصبه(١٥٢).

وترك مسلمة بن عبد الملك في وصيته مبلغًا من المال لتوزيعه على طلبة الأدب(١٥٣). وأثر عن الواقدي قوله بأنه أوصى بثلث ضيعته لهذا الغرض، وعقَّب على ذلك بقوله «إنها دعوة هجرها الناس وأعرض عنها من هم أهل لها»(١٥٤).

وفي عام ٣٧٨هـ/ ٩٨٨م أسس الخليفة الفاطمي بالله دارًا لطلبة الفقه في الجامع الأزهر بناء على مشورة وزيره يعقوب بن كلس (ت٣٨٠هـ/ ٩٩٠م) وخصص لهم أرزاقًا من بيت المال(١٥٥).

وقد رُوي عن كثير من المدرِّسين أنهم كانوا يرفضون المال الذي كان يعطي لهم سواء أكان هبة لهم أم لتوزيعه على طلابهم وأصحابهم. وكانوا يرفضون ذلك بوازع من الزهد ولكي ينأوا بأنفسهم عن المال الذي يجعلهم موضع شبهة في أعين أتباعهم المخلصين الذين يكبرونهم من يصبحوا من أذناب السلطة الحاكمة أو ذوي النفوذ والجاه المجردين من التقوى والورع. ويقال الصوفي الشهير الجُنَيْد عُرض عليه مبلغ ٥٠٠ دينار ذهبًا لإعطائها لتلاميذه فرفضها(١٥٦).

ويُروى عن أبي حامد الإسفراييني (ت٤٠٦هـ/ ١٠١٦م(١٥٧))، وهو مدرِّس متفوق في الفقه الشافعي، أن حلقته لدراسة الفقه كانت تضم سبعمائة طالب. وهو عدد كبير بالفعل

بالنسبة لتدريس مقرر في الفقه. وكان موضع تقدير كبير من جانب السلطة الحاكمة مما جعل المسئولين فيها، ومن بينهم الوزير فخر الدولة أبو غالب، يزورونه. وكانت تُرسَل إليه الرسل من كل أنحاء البلاد يحملون إليه مبالغ طائلة من المال لتوزيعها صدقات على أتباعه، وكان يخرج رواتب شهرية مقدارها مائة وستون دينارًا على الفقراء من طلبته. وفي بعض السنين كان يوزع على الحجاج أربعة عشر ألف دينار. فلا غرابة إذن في كثرة عدد طلاب الفقه الذين كانوا يحضرون دروسه وكان تلاميذه المقربون إليه يدرسون عليه في المسجد المُسمَّى «مسجد عبد الله بن المبارك»، على اسم مؤسِّسه، وهو الفقيه السلفي والتاجر الموسر (ت١٨١هـ/ ٧٩٧م) وكان تلميذًا لكل من الفقيه السوَري الكبير سفيان الثوري(*) ومالك بن أنس(١٥٨). وبعد ظهور المدارس الموقوفة بفترة طويلة كان ابن خضر(**) (ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م) يتلقى مبالغ كبيرة من المال لتوزيعها زكاةً على الطلبة والفقراء(١٥٩).

ج) تقديم معونة مشتركة

حكى التنوخي (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) قصة الفقهاء/ الطلبة الذين جمعوا من مواردهم المالية مبلغًا من المال لمساعدة زميل لهم؛ فقد شد ذلك الطالب الفقير اهتمامهم بنبوغه الفائق فتضامنوا لتوفير ما يحتاجه زميلهم من مال يستعين به على مواصلة دراسته، وهو مبلغ مائة درهم كل شهر وظلوا يدفعون له ذلك المبلغ لعدة سنوات إلى أن أتم دراسته وعاد إلى وطنه(١٦٠).

كما تروي قصة أخرى عن طالب آخر فقير هو أبو إسحاق الرفاعي (ت٤١١هـ/ ١٠٢٠م الذي قدم إلى واسط لدراسة القرآن، فكان زملاؤه في حلقة الدرس يدبرون له ما يستعين به من على معاشه(١٦١). وقد عاد فيما بعد إلى واسط ليخلف مدرسها بعد وفاتها(١٦٢).

د) آباء الطلبة الأثرياء

إن الصورة التي تبرز أمامنا من المصادر التاريخية عن حياة الطالب في ذلك العصر تتمثل أساسًا في صورة الطالب الفقير الذي يكافح من أجل العيش وهو يشق طريقه في المدرسة.

(*) كان سفيان الثوري من الكوفة، وليس شاميًا. (الناشر).

(**) إبراهيم بن خضر.

وعلى عكس المدارس التي كانت قد بدأت أحوالها في الازدهار في تلك الفترة، فإن المساجد لم يكن يتوافر لطلابها رواتب من إيراد وقفها الذي كان مخصصًا للموظفين ولعمارة المبنى وعلى الرغم من أن الطلاب كانوا يعانون بصفة عامة من ضيق ذات اليد، فقد كان من بينهم طلاب موسرون يعيشون في رغد من العيش. ولما كان آباؤهم من ذوي اليسار فقد كان في مقدورهم أن يقترضوا المال بسهولة وبمساعدة مدرسيهم من التجار المحليين عندما يتأخر وصول الصكوك المالية من بلادهم، وكان في وسعهم أن يستأجروا دارًا فيها، وتقوم الجواري على خدمتهم.

والقصتان التاليتان وردتا في «المنتظم» لابن الجوزي، ونستطيع من خلالهما أن نلقي نظرة على أسلوب حياة الطالب الموسر في أواخر القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي وبداية القرن الرابع هجري/ العاشر المَيلادي:

تتعلق القصة الأولى بطالب فقه افتقده مدرسه أخبره بأنه اشترى جارية مؤخرًا، ولما تأخر وصول المال من بلده وتراكمت عليه الديون اضطر إلى بيعها. وبعد أن فعل ذلك أدرك مدى تعلقه بها واشتد شوقه إليها إلى درجة لم يستطع معها الاشتغال بدراسة الفقه، أو حتى الانشغال بأي شيء آخر. فاصطحب المدرس تلميذه إلى الرجل الذي باعها فيه، وأعيدت الجارية إلى الطالب الذي سمح له باستبقاء ثمنها لديه لحين وصول المال من بلد[١٦٣].

أما القصة الثانية فتتعلق بأحد طلاب الكَشْفُلي(*) (ت٤١٤هـ/ ١٠٢٣م) مدرس الفقه في مسجد عبد الله بن المبارك. كان الطالب، وهو من أبناء بلخ، يمر بضائقة مالية بعد أن طال انتظاره للمال المرسل إليه من بلاده، فشكا لمدرِّسه الكَشْفُلي الذي اصطحبه إلى أحد تجار الناحية وطلب منه أن يعطي الطالب قرضًا لحين وصول المال من بلده، فدعاهما التاجر لتناول الطعام في داره. وعندما فرغوا من تناول الطعام دعا التاجر جاريته لإحضار وعاء أخذ منه عشرين دينارًا وأعطاها للطالب، ، وشكره الكَشْفُلي وهمَّ بالخروج مع طالبه، ولكنه لاحظ تغيرًا في وجه الطالب فسأله عما ألمَّ به، فقال له الطالب إنه قد وقع في غرام الجارية. فعاد المدرِّس إلى التاجر وقال له: «وقعنا في قصة أخرى». وعندما علم التاجر

(*) أبو عبد الله الكشفلي الطبري، تفقَّه على أبي القاسم الداركي. وكان فهمًا فاضلاً، ودرَّس بعد أبي حامد في مسجده، وهو مسجد عبد الله المبارك بقطيعة الربيع. المنتظم، ج٨، ص١٣.

بشعور الطالب نحو الجارية أهداه إياها وقال للمدرّس «لعلها متيمة به وهو متيم بها». وقد تلقى الطالب من والده فيما بعد ستمائة دينار[١٦٤].

غير أن أكثرية الطلاب كانت أقل حظًا، سواء أكانوا من القادمين من خارج البلد التي يدرسون فيها أم كانوا من أبنائها. ومن صفوف هذه الغالبية العظمى من الطلاب خرج عدد من الفقهاء العظام الذين تركوا أثرًا واضحًا في ميدان الفقه، ومنهم على سبيل المثال أبو عبد الله الدامغاني (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م) الذي شق طريقه إلى أن وصل إلى أعلى مستوى في فقه المذهب الحنفي. وقد عانى الفقر في سبيل طلب العلم، «فربما استَضْوَا بسراج الحارس»[١٦٥]. ويروي أن ابن الخليفة المقتدر بالله شاهده ذات مرة وهو يدرس على ضفاف نهر دجلة في ظل القصور المطلة على النهر فأعطاه صكًا للحصول على الطعام والمثونة، وطلب منه أن يزوره كل يوم خميس. وكان الدامغاني يستخدم جزءًا من قيمة المثونة المقررة له في شراء كتب الفقه. وعندما استولى السلاجقة على الحكم من البويهيين عُين الدامغاني قاضيًا للقضاة، وخرج من ذريته من صاروا قضاة وقضاةً للقضاة[١٦٦].

وقد أثير تساؤل عما إذا كان الوصول إلى قمة العلم أشق على الطالب الغني أم على الطالب الفقير. وهي مسألة لها جانبات يتمثلان في الموقفين المتعارضين للفقيهين الأندلسيين ابن حزم وأبي الوليد الباجي (ت٤٧٤هـ/ ١٠٨١م) اللذين كانا كفرسي رهان في المناظرة. وقد أراد الباجي أن يبرر هزائمه المتكررة على يد ابن حزم؛ فاحتج بفقرة في أيام الدراسة: «اعذرني فقد كنت أدرس معظم الوقف في ضوء سرج العَسَس في الليل»، فرد عليه ابن حزم قائلاً: «ولسوف تعذرني أنت أيضًا، لأن معظم دراستي كانت على منابر الذهب والفضة». ويقصد بذلك أن الترف عائق أكبر للتعلم.

وما من شك في أن أكثرية الآراء تؤيد رأي ابن حزم أكثر مما تؤيد رأي الباجي. فعندما ظهرت المدارس بما كانت توفره من رواتب للطلبة من ريع الوقف أبدى العلماء أسفهم لهذه الظاهرة التي لابد وأن تلحق أبلغ الضرر بروح التعلم الحقة؛ فقد شعروا أن المدارس فتحت أبواب الدراسة أمام من تحركهم دوافع الكسب المادي أكثر من تعطشهم للمعرفة[١٦٧]. وقد عرض هذه المسألة أبو شامه في أحد مصنفاته غيرن المنشورة بعنوان «الكتاب المرقوم»،

الذي جاء فيه قوله: «وقوم آخرون قنعوا بزي المتفقهين والصياح الجاري بين المتناظرين، وقالوا: علام نتعب أنفسنا وريع المدارس حاصل لنا»[١٦٨].

هـ) المدرسة الموقوفة

كان عدد الطلبة في مسجد الشيرازي -طبقًا لما جاء في ترجمة الفارقي- يتراوح بين العشرة والعشرين[١٦٩]. وإن كانت هناك مدارس يسمح وقفها للناظر بزيادة عدد الطلاب تبعًا لتقلب الريع وحسب تقديره مثلما كان الحال في المدرسة الشامية الجوانية في القرن السابع الهجري/ الثالث الميلادي[١٧٠]. ولذلك لم يكن عدد الطلبة ثابتًا.

ويبدو أنه كان يوجد بالمدرسة الشامية الجوانية مائة طالب مقيم. وقد جاء في فتوى أن الواقف أراد أن يوجد نفس العدد في الشامية البرانية[١٧١]. وكان عدد الطلبة أكبر بكثير في المدرسة الأشرفية. وطبقًا للمبالغ التي كانت تصرف للطلبة المستحقين سنويًا، فإن المدرسة كانت تضم قريبًا من مائتين وخمسة وأربعين طالبًا ما بين «مشتغل» و«مستمع».

أما بالنسبة للمدرسة التي لم يرد في كتاب وقفها أي شرط يقيد عدد الطلبة، فقد طرح على المفتي سؤال في هذا الشأن فحواه أنه إذا ألحق القاضي أو ناظر الوقف بهذه المدرسة عددًا من الطلبة المقيمين برواتب معلومة تعادل في جملتها ريع الوقف، فهل يجوز قبول أي طالب مقيم آخر؟ وكان رأي ابن الرِّفعة (ت٧١٠هـ/ ١٣١١م) أن ذلك لا يجوز. وأقر تقي الدين السبكي هذا الرأي بشرط أن يكون كتاب الوقف قد خصص مبلغًا معلومًا للراتب. أما إذا كان عدد الطلبة يبلغ عشرة، على سبيل المثال، ولم يشترط مقدار رواتبهم، كما لم يشترط جزءًا معينًا من ريع الوقف لهم -كما هو الحال في أكثرية المدارس التي لم يقيد عدد طلبتها بشرط في كتاب الوقف- فليس هناك ما يمنع من قبول طلاب آخرين مقيمين[١٧٢]. وفي هذه الحالة يتم بالطبع تخفيض مقدار راتب الطالب.

وحتى عندما يكون عدد الطلبة محددًا حسب شرط الواقف فلم يكن هناك مناص من خفض الرواتب في السنين التي ينقص فيها المحصول. مثال ذلك ما حدث في عام ٨٢٩هـ/ ١٤٢٦م- طبقًا لما يرويه ابن قاضي شهبة- من انخفاض عدد الطلاب في المدرسة الشامية البرانية لتخلف الطلبة عن حضور حلقات الدرس نتيجة لانخفاض مقدار الراتب

بسبب نقص المحصول في الموسم السابق. بل إن بعض المدارس الأخرى لم تصرف أية رواتب على الإطلاق[173]. وهكذا كانت المدارس تعمل فقط عندما يكون المحصول وفيرًا، أما عندما ينقص فإن عدد الحاضرين من طلبتها كان ينخفض تبعًا لذلك.

وكانت الرواتب التي تُعطى للطلبة تختلف في مقدارها تبعًا للريع المتحصل للصرف منه طبقًا لنظام ترتيب الطلبة على أساس اجتهادهم في الطبقات الثلاث المعتادة: المبتدئين والمتوسطين والمنتهين. أما نظام التفاوت في الدرجات بين كل طبقة فيتحدد بمقدار الراتب الذي يصرف لهم. من ذلك أن السبكي ناقش في إحدى فتاواه الطرق التي يمكن أن يتم بها صرف رواتب الطلبة، واقترح النظام التالي للمدرسة الشامية الجوانية الشافعية: للمنتهى ثلاثون درهمًا، وللمتوسط عشرون، للمبتدئ عشرة دراهم[174]. ونظرًا لأن هناك فروقًا في مدى اجتهاد الطلبة في كل طبقة من هذه الطبقات االثلاث، فقد اقترح أن تتراوح رواتب الطلبة المنتهين من عشرين إلى ثلاثين، وطبقة المتوسطين من خمسة عشر إلى عشرين، وطبقة المبتدئين من عشرة إلى خمسة عشر. ولا حرج أيضًا أن ينقص هذا المقدار عن العشرة أو يزيد على الثلاثين[175]. ويجوز للناظر أيضًا أن يصرف للطبقة العليا من ستين إلى أربعين درهمًا، والوسطى من الأربعين إلى العشرين، والسفلى من العشرين الخمسة[176].

وهناك ظروف معينة يمكن أن يُحرَم فيها الطالب من معلومة راتبه. وقد أثيرت عدة تساؤلات منذ بدء ظهور مدارس الأوقاف، واستمرت عبر القرون، عن شرعية الصرف للطلاب في ظروف معينة. وهناك فتوى تعالج هذه الأمور أصدرها ابن الصلاح في العهد الأول لتلك المدارس عندما طرح عليه سؤال بخصوص مدرسة موقوفة على طلبة الفقه، ويدور حول ما إذا كانت فئات الطلبة الآتي بيانها تستحق أخذ رواتب من ريع الوقف:

١- الطالب الذي لم يحضر دروس الفقه.

٢- الطالب الذي يحضر الدروس ولكن لا يقرأ من حفظه، أو يدرس.

٣- الطالب الذي يشتغل بالاستذكار فقط (أي بدون حضور الدروس أو بدون توجيه من المدرس أو مساعديه).

وقد أجاب ابن الصلاح على هذه الأسئلة على النحو التالي:

١ - الطالب الذي يشتغل المدرسة المذكورة دون أن يحضر الدروس لا يستحق المعلوم؛ لأن العُرف السائد أنه يتعين على طلبة الفقه أن يحضروا دروس الفقه. وظل ذلك العرف معمولاً به عند عدم وجود شرط يفيد عكس ذلك في كتاب الوقف.

٢- الطالب الذي يحضر الدروس ولا يُسَمِّع من حفظه ولا يدرس، يستحق المعلوم إذا كان منتهيًا ولم يشترط الواقف ضرورة إثبات أن الدرس قد تم حفظه، وكذلك الطالب الذي يحفظ دروس الفقه مما سمع عندما يحضر الدروس لأنه فهمها ووعاها، ولكنه لا يستحق المعلوم إذا لم يكن حاله كذلك، فإذا لم يتأهل بأحد هذه الوسائل فإنه لا يدخل ضمن فئة (الفقهاء) ولا ضمن فئة (المتفقِّهة) الذين أنشئ الوقف من أجلهم وحدهم.

٣- الطالب الذي لا يحضر الدروس واقتصر اشتغاله على الدراسة بمفرده، له الحق في المشاركة في ريع الوقف إذا كان طالبًا منتهيًا، أو كان متفقِّهًا يتعلم من حضور الدروس ولكنه لا يدرس[177].

والفقرة التالية من ترجمة المحدِّث الشهير النووي تلقى الضوء على عدة جوانب. يقول النووي[*]: «فلما كان لي تسع عشرة سنة، يعني من عمره، قَدمَ بي والدي من نوى إلى دمشق ٦٤٩هـ/ ١٢٥١م فسكنت المدرسة الرواحيه. يعني ذلك بمساعدة العلامة مفتي الشام الشهير تاج الدين الفزاري (م٦٩٠هـ/ ١٢٩١م). ولما أحضروه ليشتغل عليه حمل همه وبعث به إلى المدرسة الرواحية ليحصل له بها بيت ويترفق بمعلومها». قال النووي «وبقيت سنين لم أضع جنبي إلى الأرض (ربما كان يعني أنه لم يكن لينام بالليل لانشغاله بالاستذكار)، وكان قوتي بها جراية المدرسة لا غير»[178].

من هذا يتضح أنه كان بوسع الطالب أن يقيم في مدرسة بصفته من أرباب الاستحقاق فيحصل على المأوى والطعام، بينما يدرس على مدرس في مدرسة أخرى، وهو ما كان «بالتنزيل»، أي حق الإقامة، وهو الموضوع الذي طالما طرح في فتاوي الفقهاء. وكانت

(*) هذه الفقرة منقولة نصًا من «الدارس في تاريخ المدارس»، ج١، ص٢٦٨. وقد ورد فيها اسم «بالألف كما رأيته وقرأته بخطه. قال الذهبي بحذفها ويجوز إثباتها». الدارس، ج١، ص٢٤، (سطر ٤).

جراية المدرسة بالذات متواضعة كما يستشف المرء من قول النووي إنه كان يعيش عليها وحدها. ويلاحظ استعمال لفظتي «العلوم» و«الجراية» بالتبادل للدلالة على الراتب. وكان الفزاري (ت٦٩٠هـ/ ١٢٩١م)، الذي درس عليه النووي، يتولى التدريس في المدرسة البادرائية طبقًا لرواية الذهبي الذي قال إنه لم يتول التدريس في غيرها[١٧٩]. وهذا القول يعني أن وقف تلك المدرسة كان متواضعًا هو الآخر مثلما كان وقف المدرسة الرواحية. ويبدو أنه لم يجد مناصًا من إرسال النووي للإقامة في المدرسة الرواحية، إما لأنه لم يكن قد ولِّي التدريس في البادرائية حتى ذلك الحين، فقد كان عمره خمسة وعشرين سنة عندما قَدِمَ إليه النووي في عام ٦٤٩هـ/ ١٢٥١م، أو أنه لم يكن فيها مكان للنووي.

ولابد أن التنافس على الإقامة في المدارس كان شديدًا. ويمكن للمرء أن يقرر ذلك من تكرار التعرض لهذه المسألة وطبيعتها في فتاوي الفقهاء في تلك الفترة وما تلاها، والتي كانت تدور حول رواتب المدرسة التي تُقسَّم على أرباب الاستحقاق فيها[١٨٠].

ثالثا: المناصب، والمهن، والوظائف

القائمة التي سنوردها هنا بأسماء المناصب ليست شاملة. وقد تعرضنا لوظيفة الناظر (المتولِّي) بما فيه الكفاية في الفصل الأول ولم يعد هناك حاجة للاستزادة. وكانت هناك وظائف يستطيع شاغلها أن يستخدم نائبًا له، وهي عادة مناصب: المتولِّي، والمدرس، والقاضي، والخطيب، وكذلك بالنسبة لوظيفتي الإمام والرئيس في بعض الأحيان. وكان لفظ «نائب» يقرن باسم الوظيفة التي يتعلق بها تمييز شاغلها، وبذلك كانت هناك وظائف: نائب النظر(١٨١)، نائب التدريس، نائب القضاء، نائب الخطابة(١٨٢)، نائب الإمامة(١٨٣)، ونائب الرياسة(١٨٤). كما كانت الألفاظ في الدالة على شاغلي هذه الوظائف مقترنة أيضًا باسم شاغل الوظيفة الأصلي فكان يقال: نائب المدرس، ونائب القاضي. أما الوظيفة نفسها، وهي «النيابة»، فكانت تُعرف بالوظيفة ذاتها مثل: نيابة النظر، ونيابة التدريس، وهلم جرا.

وقد أحدثت وظائف أخرى عدا وظيفة المتولي لإدارة الوقف. وكان شاغلو هذه الوظائف متلون مع «المتولِّي» وتحت إشرافه، أو يعمل كل منهم بمفرده في الأوقاف الصغيرة. وهي وظائف: قيم، والمشرف أو المشارف أو نائب المتولي، وكان يعمل ناظرًا بالنيابة لفترة مؤقتة لحين تعيين الأولى. وكانت هناك أيضًا وظيفة «كاتب الفتوى» وجمعها «كتبة الفتوى»، ومهمته أن يكتب فتاوي الفقهاء، ووظيفة «المحضر» وهو كاتب مهمته تدوين محضر المداولات في دعاوي التقاضي، وصفة «الوكيل» الذي كان يقوم بمهمة الوكيل القانوني في المحاكم(١٨٥).

وكان في مدرسة الفقه -سواء أكانت مسجدًا أم مدرسة- مدرِّس واحد عادة، إلا إذا كانت المدرسة تمثل مذهبين أو ثلاثة أو أربعة مذاهب، فيعيَّن فيها عندئذ مدرِّس لكل مذهب. ويفسِّر هذا الوضع، جزئيًا، سبب انتشار معاهد إعداد الفقهاء الطامحين في تولي وظائف التدريس. كما كان هو السبب أيضًا في حدة التنافس على المناصب الشاغرة. ورغم أن أهل الخير كانوا أسخياء في إنشاء كثير من معاهد العلم إلا أنه لم يكن يتوافر منها

العدد الكافي لاستيعاب كل الراغبين في وظائفها. وبذلك لم يكن في مقدور كل ذوي الطموح أن يصلوا إلى المناصب العليا، وهي مناصب الناظر أو المدرِّس، لاسيما وأن كلا المنصبين كانا يُخصَّصَان في أحوال كثيرة لشخص واحد. هذا إن لم يحتفظ الواقف لنفسه بمنصب الناظر.

ولتخفيف حدة هذه المنافسة أصبحت وظائف التدريس تقسم مناصفة أو مثالثة أو مرابعة ولكن هذا الحل كان يفقد أثره بتولي شاغلي الوظائف عدة مناصب قد تبلغ في مجموعها خمسة أو سبعة أو تسعة على نحو ما أشرنا إليه من قبل، مما جعل كثيرًا من الفقهاء، رغم أنهم كانوا أحسن تأهيلاً من شاغلي وظائف التدريس، يعملون كمساعدين للمدرِّسين، إما معيدين أو مفيدين. وكان المفيد أشبه ما يكون بموسوعة متحركة لمعاونة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية أو توجيه. وكان يساعد أيضًا في المناظرات وفي الإفتاء. وقد ظل كثير من الفقهاء ضمن أرباب الأوقاف بغية الحصول على المنحة المتواضعة التي يأخذونها من غلة الوقف بعد أن فقدوا الأمل في تولي وظائف التدريس. وتضخمت، أعدادهم بوجود الطالب الدائم الذي راح يقلد أستاذه الذي كان يجمع بين عدة مناصب فأخذ يسعى للاحتفاظ بعدد من المنح الدراسية أكثر مما يحتاجه لتوفير المأوى والمأكل، ومن هنا تكرَّرت فتاوي الفقهاء الذين استاءوا مما تنطوي عليه هذه المناورة من ظلم وإجحاف، فسعوا لحماية الطلبة المخلصين غير المخادعين.

ولا يبدو أن طلبة القرآن والحديث كانوا يتمتعون بامتياز كونهم أربابًا دائمين للوقف مثلما كان طلبة الفقه. ولم نجد في المصادر التي رجعنا إليها شيئًا عن هذه المسألة. ويبدو أن هذا الامتياز كان مقصورًا على طلبة الفقه؛ فقد شَرَطَ كتاب وقف المدرسة الفارسية للفقه وعلوم القرآن أن طلبة القرآن الكريم الذين ينتهون من حفظه يحل مكانهم آخرون مستحقون جددًا في الوقف.

وبرغم كل المحاولات التي كانت تُبذل لتخفيف حدة هذا الموقف المتأزم فقد ظل بعض الفقهاء بغير عمل، وإن كان عليهم واجب يتعيَّن أن يقوموا به، ألا وهو واجب الإفتاء، وهو الواجب الأسمى الذي أنشئت من أجله الكلية الإسلامية الأولى، وهي المدرسة.

فكان الإفتاء من حق كل متخرج حصل على الإجازة بالفتوى. وكان هذا الحق من صميم حرية البحث والفكر (الحرية الأكاديمية)، تلك الحرية التي أصبحت -كما سنرى فيما بعد[١٨٦] - مستهدفة من الملوك والحكام الذين سعوا لإخضاعها لسلطانهم.

١) المناصب ذات العلاقة بالفقه

أ) المدرِّس ونائب المدرِّس

كان اللفظ الذي يطلق على المدرس كما ذكرنا من قبل هو «الشيخ»، واللفظ الذي يطلق على الأستاذية أو منصب التدريس هو «المشيخة». وكان يضاف إلى اللفظ اسم يعين مجال الدراسة المقصود؛ ففي مجال النحو على سبيل المثال، كان النحوي عندما يوصف بأنه مدرس يقال له «شيخ النحو»، وتسمى وظيفته «مشيخة النحو»، ومن جهة أخرى، كان للفقه اصطلاحاته الخاصة، فكان يُستعمل له لفظا المدرِّس، والتدريس بدون مضاف، وإذا استعمل المضاف فإنه يعين المجال المقصود.

كان مدرِّس الفقه يتولى أكثر من منصب تدريسي في أكثر من مدرسة، فيدرس في واحدة ويستخدم من ينوب عنه في التدريس في الأخريات التي عُقدت مشيخة تدريسها باسمه. وكان اللفظ الاصطلاحي لمن يقوم بالتدريس نيابة عن مَدرِّس الفقه هو «نائب المدرِّس»، وتسمى وظيفته «نيابة التدريس». والفعل المستخدم في هذه الحالة هو «استناب» بمعنى استخدم نائبًا له. وكان المفروض في نائب المدرِّس أن يكون أستاذًا في مجال تخصُّصه، أي أن يكون فقيهًا ضليعًا. وفي السنوات اللاحقة عندما أصبح المدرِّس يَشْغَل عدة مناصب تدريسية في نفس الوقت، ويستخدم نوابًا يحلون مكانه في المدارس الواقعة في المدن المختلفة، كان المدرِّس يدفع للنائب جزءًا من راتبه ويحتفظ لنفسه بالباقي. ومن المفترض أنه كان يتم الاتفاق بينهما على مقدار المبلغ الذي يدفع له. وقد أثيرت اعتراضات على هذا النوع من التحايل الذي كان يعد استغلالاً للنظام بغرض ملء جيوب شاغل الوظيفة الأصلي وحرمان الأشخاص المؤهلين الآخرين من تولي وظائف التدريس أساتذة يتمتعون بكل ميزات المنصب.

وفي بعض الأحيان يُستعمل لفظ «خليفة» مرادفًا للفظ نائب، والفعل «استخلف»

مرادفًا للفعل استناب. فقد استخدم القاضي أبو العلاء السعيد (ت٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م) أحد الفقهاء «خليفة» له أثناء غيابه لأداء فريضة الحج في عام ٤٠٢هـ/ ١٠١٢م. وكانت مهمة هذا البديل أن يدرِّس الفقه في المدرسة ويعلِّم الطلبة الذين يختلفون إليها بصفة عامة(١٨٧). وكذلك كان الفعل «خَلَفَه» يُستعمل في بعض الأحيان مرادفًا لعبارة «ناب عنه»(١٨٨).

وكانت مهمة النائب أن يكون «مدرسًا بالنيابة». وطبقًا لما يقوله الهيتمي، يشترط أن تكون مؤهلاته لشغل الوظيفة معادلة لمؤهلات المدرِّس الذي يحل مكانه أو أفضل منه(١٨٩). كانت مهمته أن يحل محل المدرِّس أثناء غيابه، أو أن يقوم بعمل مدرِّس الفقه لفترة انتقالية بين تولِّي مدرِّسين يحملان هذا اللقب(١٩٠). عندما غادر أبو حامد الغزالي بغداد قاصدًا دمشق حل محله أخوه أحمد الغزالي (ت٥٢٠هـ/ ١١٢٦م) نائبًا عنه(١٩١). ومن المرجح أن الغزالي اختار أخاه نائبًا عنه لأنه كان يتوقع أن يعود لاستئناف وظيفته. قارن ذلك -على سبيل المثال- بالحالة التي رواها ابن حجر عن قاضٍ حل محل أخيه قاضيًا لقضاة دمشق لكي يحفظ الوظيفة لأخيه(١٩٢).

ونستطيع أن نلقي نظرة على بعض الأعمال والواجبات الموكلة للمدرِّس من خلال الانتقادات التي وجهها السبكي للمدرِّس في كتابه «مُعيد النِّعَم». فإذا كان السبكي قد أبدى استياءً من هذا الأمر فإنما يرجع ذلك إلى ما شاهده في زمنه من إساءة لاستخدام وظيفة التدريس. وكان سخط السبكي ينصب بصفة خاصة على المدرِّسين الذي لا يتوافر لهم التأهيل الكافي لتولي هذا المنصب، أو المؤهلين، ولكن يغلب على طبيعتهم التساهل والإهمال. وكان أهم ما يعنيه الصفُّ المتقدِّم من الطلبة والذين لم يكن يتم التدريس لهم كما ينبغي؛ لأن ضعف التدريس يفتح الباب لتولي غير المؤهلين لوظائف التدريس، طالما أن أداء المدرِّس في الصف لا يرقي إلى المستوى الذي يثنى غير المؤهلين عن الدخول في هذا المجال(١٩٣).

«من أقبح المنكرات مدرِّس يحفظ سطرين أو ثلاثة من كتاب، ويجلس يلقيها ثم ينهض. فهذا إن كان لا يقدر إلا على هذا القدر فهو غير صالح للتدريس، ولا يحل له

تناول معلومة، وقد عطَّل الجهة، لأنه لا معلوم لها. وينبغي ألا يستحق الفقهاء المنزلون(*) معلومًا؛ لأن مدرستهم شاغرة عن مدرِّس. وإن كان يقدر على أكثر منه، ولكنه يسهل ويتأول فهو أيضًا قبيح؛ فإن هذا يطرق العوام إلى روم هذه المناصب، فقل أن يوجد عامي لا يقدر على حفظ سطرين. ولو أن أهل العلم صانوه، وأعطى المدرِّس منهم التدريس حقه: فجلس، وألقى جملة صالحة من العلم، وتكلم عليها كلام محقِّق عارف، وسأل وسُئل، واعترض وأجاب، وأطال وأطاب، بحيث إذا حضره أحد العوام أو المبتدئين أو المتوسِطين فهم من نفسه القصور عن الإتيان بمثل ما أتى به، وعرف أن العادة أنه لا يكون مدرِّس إلا هكذا. والشرع(**) كذلك، لم تطمح نفسه في هذه المرتبة، ولم تُطمِع العوام بأخذ وظائف العلماء.

فإذا رأينا العلماء يتوسعون في الدروس، ولا يعطونها حقها من العناية ويبطلون كثيراً من أيام العمالة، وإذا حضروا اقتصروا على مسألة أو مسألتين من غير تحقيق ولا تفهيم، ثم رأيناهم يقلقون من تسلُّط من لا يصلح على التدريس، ويعيبون الزمان وأولياء الأمور، فالرأي أن يقال لهم: أنتم السبب في ذلك، بما صنعتم، فالجناية منكم وعليكم».

ويتضح من تعليق السبكي أنه لم تكن هناك مستويات محددة للإنجاز؛ فكل مدرسة كانت تخضع لكتاب وقفها الذي كان يعكس رغبات الواقف، وإن كان من العسير توجيه اللوم إلى الواقف. فمع أنه كان بوسعه أن يختار من يشاء لتولي التدريس في مدرسته، فإنه كان يهتدي في اختياره بسمعة الشخص الذي يختاره. وإنما كان مصدر المشكلة عدم وجود هيئة من الأساتذة لها لوائحها وقواعدها التي تستهدف الحفاظ على مستوى العلم عاليًا. وها هو السبكي يستطرد في الحديث عن المساوئ التي كانت في زمنه فيقول ما نصه(١٩٤):

«ومن المهمات مدارس وقَفَهَا واقفُوها على الفقهاء والمتفقِّهة، والمدرِّس من الشافعية أو الحنفية أو المالكية أو الحنابلة، فيلقيَ المدرس في هذه المدرسة تفسيراً أو حديثًا أو نحواً أو

(*) يريد الطلاب المرتبين في المدرسة.

(**) هكذا وردت في الأصل. والنص هنا غير واضح كما يقول المؤلف. وقد ترجمها المؤلف بلفظ exegesis بمعنى التفسير، وإن كانت النسخة التي رجعنا إليها من تحقيق جماعة الأزهر للنشر والتأليف، جاء بها أن المقصود علم الفقه. وقد يكون «الشرح».

أصولاً أو غير ذلك، إما لقصوره عن الفقه، أو لغرض آخر. وعندي أن الذمة لا تبرأ في المدرسة الموقوفة على الفقهاء إلا بإلقاء الفقه. فإن كان المدرِّس لا يلقي الفقه رأسًا فهو آكل حرام(١٩٥)(*). وكذلك نقول في مدرسة التفسير إذا ألقى مدرِّسُها غير تفسير، ومدرسة النحو إذا ألقى مدرِّسُها غير نحو. والأحوط في هذا كله الإلقاء من الفن الذي بُنيت له المدرسة، فإن الواقف لو أراد غير ذلك لسمى ذلك الفن. وإن كان يلقي الفقه مثلاً في مدرسة الفقهاء غالبًا، ولكنه ينوع في بعض الأيام، فيذكر تفسيرًا أو حديثًا أو غيره من العلوم الشرعية لقصد التنويع على الطلبة وبعث عزائمهم، فلا بأس، غير أن الأحوط خلافه».

«وهذا كله بشرط أن يكون المُسمَّى بالمدرسة أهل نوع خاص، كما مثَّلنا في مدرسة وُقفَت على مدرِّس شافعي أو حنفي مثلا، وفقهاء ومتفقِّهة من أهل ذلك المذهب، وألا يكون شرط في المدرِّس معرفة غير ذلك الفن. فإن شَرَطَ فيه فنونًا كما في مدارس كثيرة في ديار مصر وفي بلاد الشام وغيرها يقفها الواقفُ على طائفة مذهب معين، ويشترط في المدرِّس أن يعرف مثلاً من العلوم كذا وكذا كالتفسير والحديث وغيرهما وما هذا شأنه، رأى فيه أن ينوع المدرِّس فيذكر من تلك العلوم التي اشترط فيه معرفتها؛ فإنه لولا إرادة ذكرها لما اشترطت فيه، وكان يمكن أن يقال: إنها اشتُرطت فيه ليكون أكمل في استعداده للأجوبة عن الاعتراضات التي لعلها تعترضه، ولكن الأحوط ما ذكرناه».

يتضح من هذه الفقرة أن بعض المدرِّسين لم يكونوا يُدرِّسون العلوم التي عُيِّنوا لتدريسها. والواقع أن السبكي يؤكد بهذا القول أن رغبات الواقف مُلزِمة وأن المسلك السليم من جانب المدرِّس هو أن يعمل وفقًا لرغبات الواقف تمامًا.

وقد أشار السبكي في حديثه إلى «الاعتراضات» وإلى «الأسئلة» وغيرها، وهي ألفاظ اصطلاحية تخص «طريقة النظر» أو «الطريقة المدرسية» المستخدمة في كتب الخلاصات (SUMMAE) على نحو ما نراه في كتاب «خلاصة اللاهوت» (SUMMA THEOLO-GIAE) لتوما الأكويني (ST THOMAS AQUINAS)، وفي «الواضح في أصول الفقه»

(*) هذه العبارة ترجمها المؤلف he is guilty of embezziement أي «يأثم بالاختلاس»، ثم عاد واستدرك وترجمها في الهامش ترجمة حرفية: He is a consumer of that which is unlawful.

لابن عقيل(١٩٦). وهذه الطريقة المدرسية تدلنا على المهمة الأساسية لمدرِّس الفقه؛ فإن مهمته التعليمية ذات ثلاث شعب: التدريس، والإفتاء، والمناظرة، ويشمل لفظ التدريس، بمعناه العام، التدرُّب على المهام الثلاث جميعها فكان الطالب يتدرَّبُ على استنباط القاعدة من المصادر لكي يتأهل للإفتاء. وكان يتعلَّم الحذق في المسائل الخلافية والاعتراضات التي تثار ضد رأيه وكيف يتصدى لها ويفندها بالجدل والقواعد الأصولية المتبعة في المناظرة. كان هذا التدريب ضروريًا للوصول إلى الاتفاق وتحقيق الإجماع.

تلك هي المهام الرئيسة للمدرِّس الفقيه. وقد يكون مؤهلاً أيضًا في مجالات أخرى مثل الوعظ، والتصوف، والكلام، والنحو، والشعر، وما شابهها، وربما تفوق في واحد، أو أكثر من هذه العلوم.

ب) مساعدو المدرِّس

في العصور التالية، وفي عهد العثمانيين، ظهرت وظيفة جديدة أعلى من وظيفة المعيد واستُعير لها اسم من الألفاظ الاصطلاحية التي كانت مستعملة في العصور الأولى هو لفظ «مُلازم» من الفعل «لازَمَ» الذي شاع استعماله فيما سبق مرادفًا للفعل «صحب» الذي اشتُق منه لفظ «صاحب المدرِّس. ومعنى «لازَمَ» مرافقة شخص ما بصفة مستمرة. وكان هذا اللفظ يعني في تركيا العثمانية الموظف المساعد. وكان ملازم المدرِّس يعني مدرِّسًا مرشحًا لتدريس الفقه الإسلامي(١٩٧). وفي دمشق، وعلى عهد كاتب التراجم المُحبِّي (ت١١١١هـ/ ١٦٩٩م)، لم يكن هذا اللفظ الاصطلاحي مألوفًا لقرائه، ولذلك فإنه عندما ورد في ترجمته للمولي إبراهيم الكرمياني (ت١٠١٦هـ/ ١٦٠٨م) الذي «اتصل بخدمة المولي سعد الدين... وأصبح مساعدًا له، أو (لازَمَ منه) على عادة علماء الروم، فإنه شرحه بقوله: إن هذه (الملازمة) ملازمة عرفية اعتبارية وهي المدخل عندهم لطريق التدريس والقضاء»(١٩٨).

وكانت وظيفة «الملازم» في النظام العثماني تأتي بعد وظيفة المعيد وقبل وظيفة المدرِّس مباشرة كما يمكن أن نستخلص من هذه الفقرة من كتاب المُحبِّي: «ودخل قسطنطينية فصار معيدًا (لدرس) المولي أبي الليث وهو مدرِّس المولي أبي اللَيث وهو مدرِّس الفقه في أيا

صوفيا (ثم لازم منه)، (ودرس بعدة مدارس)»[١٩٩]. وفي فقرة أخرى يقول المُحبِّي: «وسافر إلى الروم ولازم على قاعدتهم، ودرَّس ثم صار قاضيًا. . . وولِّي تدريس المَدرسة الأحمدية برتبة الخارج أول الأمر، ثم أعطي رتبة الداخل»[٢٠٠]. ويشرح ردهاوس (REDHOUSE) رتبة «الخارج» بأنها الرتبة السابعة من مراتب مدرسي الجامعات، ولكنه لم يذكر شيئًا عن رتبة «الداخل» التي لابد أنها كانت الرتبة الثامنة والأخيرة من رتب مدرِّسي الفقه في المدارس العثمانية[٢٠١]. وفي فقرة أخرى عند المُحبِّي نجد أن الملازمة تأتي بعد رتبة المعيد: «كان معيدًا له ولازَمَ منه»[٢٠٢].

١ - المعيد

يلي المدرِّس ونائبه في المرتبة «المعيد» وتسمى وظيفته «الإعادة». وكانت مهمته إعادة درس الفقه الذي يلقيه المدرِّس وشرحه لكي يفهمه الطلاب، وقد يكون هو نفسه طالب دراسات عالية، وكان يسمى فقيهًا، أو فقيهًا كاملاً ضليعًا ولكن ليست له وظيفة تدريسية خاصة به.

وقد حدد السبكي مهمات وواجبات المعيد في قوله[٢٠٣]:

«المعيد عليه قدر زائد على سماع الدرس؛ من تفهيم بعض الطلبة، ونفعهم، وعمل ما يقتضيه لفظ الإعادة، وإلا فهو والفقيه سواء، فما يكون قد شكر الله تعالى على وظيفة الإعادة».

ومن هذا يتبيَّن أن المعيد قد يكون طالبًا في المدرسة -فهو طالب متقدم- وزميلاً (صاحبًا) مؤهلاً لمساعدة زملائه الأدنى منها في دروسهم. وبالإضافة إلى حضور دروس المدرِّس كان عليه أن يعيد الدرس لطلبة المرحلة الأولى ويساعد من يجد منهم صعوبة في فهم الدرس، فهو فقيه بمعنى طالب دراسات عليا عليه أن يقوم بالمهام بالإضافية التي سبق ذكرها.

كانت وظيفة الإعادة موجودة في مدرسة الفقه سواء أكانت مسجدًا أم مدرسة، وكانت الإعادة تُعطى لأي طالب أو لجميع طلاب الفقه الذين يدرسون على المدرِّس. وكان المعتقَد، في وقت من الأوقات، أن وظيفة المعيد لم تظهر إلا مع نشأة المدرسة وأنها لم تكن

موجودة في المسجد[٢٠٤]، إلا أن هذه الوظيفة كانت متعلقة بحقل الفقه ذاته ولم تكن مرتبطة بالمعاهد التي كان يُدرَّسُ فيها الفقه. مثال ذلك، أن أبا إسحاق الشيرازي كان طالبًا يدرس على أبي الطيب الطبري وصار معيدًا له قبل إنشاء نظامية بغداد بفترة طويلة، وكان ذلك في مسجد الطبري.

وفي ترجمة أبي الحسن على الفارقي (ت٦٠٢هـ/ ١٢٠٦م) يسوق لنا ابن الساعي (ت٦٧٤هـ/ ١٢٧٥م) بعض التفاصيل عن سيرة هذا المدرِّس. وهي تلقى الضوء على الوظائف ذات العلاقة بالفقه[٢٠٥]؛ ولد الفارقي في ميَّافارقين، درس الفقه والحديث في تبريز، ثم ذهب إلى بغداد حيث أصبح صاحبًا للصوفي أبي النجيب السهروردي، ودرس الوعظ.

«ثم نزل في المدرسة النظامية متفقِّهًا وأعاد وأفتى وأشغل المتفقِّهة... وعندما عيِّن أبو طالب علي بن علي البخاري قاضيًا للقضاة، عيَّن الفارقي نائبًا له (استنابه في الحكم عنه) وقبله شاهدًا. وظل الفارقي يعمل نائبًا له ويقوم بعمل الشاهد إلى أن استقال سنة ٥٨٣هـ من عمله نائبًا للقاضي، وتوقف عن القيام بعمل الشاهد واقتصر على الإعادة في المدرسة النظامية، ثم أصبح نائبًا للمدرِّس (ناب في التدريس) بعد وفاة مدرِّسها الشيخ أبي طالب المبارك بن المبارك الكرخي، إلى أن عيِّن مدرِّسًا للفقه في المدرسة التي أنشأتها أم الخليفة الناصر لدين الله وكانت إلى جوار ضريح معروف الكرخي».

وبذلك، فقد بدأت سيرة الفارقي بدراسة الفقه، ثم الصحبة في التصوف، إلى الإقامة طالب دراسات عالية في المدرسة النظامية، ثم معيدًا ثم مفتيًا، ثم نائبًا للقاضي، ثم كاتب عدل (شاهدًا)، ثم نائبًا للمدرس في النظامية، إلى أن أصبح في نهاية الأمر مدرِّسًا للفقه في مدرسة أخرى.

ومن قبله سارت على النمط التالي سيرة أبي إسحاق الشيرازي؛ فقد درس الفقه أول الأمر في فارس، ثم في البصرة قبل أن ينتقل إلى بغداد في عام ٤١٥هـ/ ١٠٢٤م. وبعد أن أنهى دراسته للفقه على أبي الطيب الطبري، عمل معيدًا لهذه الأخير. وفي عام ٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م أصبح مدرسًا للفقه ودرس في أحد المساجد الواقعة في أحد الأحياء الراقية بالجانب الشرقي من بغداد وهو حي باب المراتب. ثم تولَّى في عام ٥٤٩هـ/ ١٠٥٧م

تدريس الفقه في المدرسة النظامية التي أنشئت حديثًا آنذاك، فكان أول أستاذ في هذا المنصب الذي ظل يشغله سبعة عشر عامًا إلى أن توفي سنة ٤٧٦هـ/ ١٠٨٣م[٢٠٦].

وبعد أن درس دَعْوانُ بن علي الجُبَّائي(*) (ت٥٤٢هـ/ ١١٤٧م) على أبي سعد المخرمي (ت٥١٣هـ/ ١١١٩م) أصبح معيدًا له في درس الخلاف بالإضافة إلى تعليم القرآن الكريم الحديث[٢٠٧]. وذكر ابن رجب في معرض حديثه عن ابن الجوزي أنه عمل معيدًا لأبي حكيم النهرواني (ت٥٥٦هـ/ ١١٦١م) الذي درس عليه الفقه والمواريث. وكان النهرواني يتولى منصبين لتدريس الفقه، وقد أوصى وهو على فراش الموت بأن يخلُفه ابن الجوزي فيهما[٢٠٨]. وقد عُيِّن أبوه الحسن الرميلي (ت٥٦٩هـ/ ١١٧٤م) معيدًا في المدرسة النظامية ومتوليًا لأوقافها وكان مرشحًا لتولي منصب مدرس الفقه فيها ومنصب قاضي القضاة، ولكنه توفي قبل أن يُعيَّن في أي منهما[٢٠٩]. وكان كمال الدين المغربي (ت٦٥٠هـ/ ١٢٥٢م) من الطلاب المقيمين في المدرسة الرواحية بدمشق، وشغل وظيفة معيد على ابن الصلاح عشرين عامًا[٢١٠].

كانت المؤهلات المطلوب توافُرها فيمن يتولى وظيفة المعيد ألا تقل عن دراسة المنهج الأساسي في الفقه. وكان المعتاد أن يكون المعيد هو أنبه أصحاب المدرِّس وأكثرهم تقدمًا، وإن كان من الممكن أن يشغل هذه الوظيفة فقيه ضليع، كما حدث مع شهاب الدين الرومي (ت٧٠٥هـ/ ١٣٠٦م) على سبيل المثال، وذلك عندما عُيِّن في القاهرة أول مدرِّس للفقه في المدرسة الطوغجنية، ثم تبيَّن بعد ذلك أن كتاب الوقف يشترط تعيين ابن الواقف في هذا المنصب؛ فكان على الرومي أن يستقبل من منصبه، ومن ثم عُيِّن معيدًا في المدرسة المنصورية[٢١١].

ولم تكن كل معاهد العلم التي يُدرَّس بها الفقه تشتمل على وظيفة معيد. من ذلك أن المدرسة الأشرفية البرانية للحديث كانت بها مشيخة للفقه بالإضافة إلى مشيخة الحديث، وقد ذكر النُّعَيْمي أنه كان يوجد بها أيضًا وظيفة معيد (ولها إعادة)، مما يعني أن معاهد العلم

(*) دَعْوانُ ابن علي ابن حماد بن صدقة الجُبَّائي أبو محمد الضرير المقرئ، كان من أعيان القراء ببغداد بالقراءة بصيرًا بالعربية، حَسَنُ الطريقة والسمت. قرأ عليه القرآن خلق كثير. معجم الأدباء، ج١١، ص١١٢.

الأخرى لم يكن يوجد بها بالضرورة وظيفة معيد[٢١٢]. وفي المقابل، ظلت بعض المدارس تعمل طوال عدة سنوات معتمدة على المعيدين فقط، كما كان حال المدرسة الناصرية في القرافة[٢١٣] الكائنة بالقرب من ضريح الإمام الشافعي في القاهرة؛ إذ ظلت هذه المدرسة تعمل بعشرة معيدين حتى عام ٦٧٨هـ/ ١٢٧٩م عندما عُيِّن قاضي القضاة محمد بن رزين الحموي (ت٦٨٠هـ/ ١٢٨١م) مدرِّسًا للفقه فيها[٢١٤].

٢- المفيد

تلي وظيفة المعيد وظيفة «المفيد»، ويُشار لها «بالإفادة». وكان «المفيد» هو الآخر، إما طالبَ دراسات عالية أو فقيهًا مكتمل التأهيل[٢١٥]، يلجأ إليه المبتدئون أو الطلاب الأدنى منه مرتبة لكي يساعدهم في دروسهم. ويبدو أن وظيفة المفيد كانت تخضع لوظيفة المعيد ومكمِّلة لها، ولم تكن أساسية للمدرسة.

وعلى عكس وظيفتي النائب والمعيد اللتين تستلزمان، ضمنًا، وجود وظيفة المدرِّس، فإن «المفيد»، الذي كانت مهمته «إفادة الطلاب، قد يكون أحد أعضاء هيئة التدريس في أحد معاهد العلم، أو قد يؤدي هذا العمل بعيدًا عن الأنظار. وقد وردت لفظتا الإفادة والمفيد في حالات كثيرة مقترنتين باصطلاحات أخرى تلقي بعض الضوء -وإن لم يكن بالقدر الذي نرجوه -على هذه الوظيفة وواجباتها[٢١٦].

وطبقًا لما ذكره السبكي فإن واجب المفيد «أن يعتمد ما يحصل به في الدرس فائدة: من بحث زائد على بحث الجماعة ونحو ذلك. وإلا ضاع لفظ الإفادة وخصوصيتها، وكان أخذه العوض في مقابلتها حرامًا»[٢١٧].

وقد جاءت وظيفة المفيد في القائمة التي وضعها السبكي بعد وظيفة المعيد، ولعله يشير بذلك إلى أنها أدنى منها مرتبة. وعلى هذا فإن المفيد ربما يكون طالب دراسات عليا يقوم بإجراء مزيد من الأبحاث أكثر مما يقوم به الطلاب العاديون، وبذلك فهو مرشح لتولي وظيفة المعيد؛ فهو يستخلص من أبحاثه معلومات مفيدة ينقلها إلى الطلاب الآخرين. إلا أن مستوى علمه قد يبلغ حدًا يجعله لا يقتصر على «إفادة» طلاب المرحلة الأولى في المعهد العلمي فقط وإنما يجعل منه عالمًا مشهورًا يقصده العلماء الآخرون لطلب الجواب، والحل

للمسائل والمشكلات الصعبة التي تواجههم. وكان ذلك هو شأن الخوارزمي (ت حوالي ٥٦٠هـ/ ١١٦٥م) على سبيل المثال، والذي يقول عنه ياقوت: إن كبار العلماء ومشاهيرهم كانوا يسألونه الرأي في المسائل الصعبة(٢١٨).

ويُستخدم اصطلاح «مفيد» في حقول الفقه والحديث وعلوم القرآن. وكانت الإفادة وظيفة دائمة في معاهد العلم التي ورد نصٌّ بشأنها في كتاب الوقف. ومن أمثلة ذلك أن أحمد الغزنوي (ت٥٩٣هـ/ ١١٩٧م) عمل «مفيدًا» في مادة الفقه للفقيه الحنفي الكاساني (ت٥٨٧هـ/ ١١٩١م) الذي وضع المصنَّف الفقهي «البدائع في ترتيب الشرائع»(٢١٩). كما أن أحد تلاميذ إمام الحرمين، بعد أن دَرَسَ الفقه عليه، كرَّس كل جهد لإفادة الآخرين(٢٢٠). ومن أمثلة ذلك أيضًا الفقيه الموسوعي الحنبلي ابن الجوزي، فقد دَرَسَ الفقه على الزاغوني (ت٥٢٧هـ/ ١١٣٣م)، وبعد وفاة الأخير دَرَسَ على أبي بكر الدينوري، والقاضي أبي يعلى الصغير (ت٥٦٠هـ/ ١١٦٥م) وأبي حكيم النهرواني، وصار مفيد المدرسة(٢٢١).

ويتحدث ياقوت عن الواحدي (ت٤٦٨هـ/ ١٠٧٦م) فيقول: إنه تولَّى وظيفة مفيد ثم وتولَّى وظيفة التدريس لعدة سنوات، وتخرَّج عليه عدد من العلماء البارزين الذين درسوا تحت إشرافه وبلغوا مرتبة المفيد(٢٢٢).

ومن جهة أخرى، فإنه يبدو واضحًا تمام الوضوح من بعض الحالات، مثل حالة محمد بن عبد الله العكبري (ت٤٩٦هـ/ ١١٠٣م) الذي كان يُطلَق عليه لقب «مفيد أهل بغداد»، أن وظيفة المفيد تتعلق بدراسة الحديث وليس بدراسة الفقه، إذ كان مفيدًا في الحديث و«مستمليًا»، أي مساعدًا لشيخ الحديث(٢٢٣). ولدينا مفيد آخر في الحديث هو المبارك بن كامل الخفاف (ت٥٤٣هـ/ ١١٤٨م) والذي كان يلقب «بمفيد العراق»(٢٢٤). وقد ألقى ابن حجر بعض الضوء على مهمة المفيد في مجال الحديث عندما كتب عن مفيد بأنه يبدأ عمله بالتسميع للطلاب وتصحيح النص الذي يُسمِّعونه والتعليق عليه. وكان يقوم بهذا العمل في المسجد بدون أجر، مما يشير إلى أن هذه الوظيفة كان لها أجرٌ في العادة(٢٢٥).

وقال عبد الغافر الفارسي مؤلف كتاب «السياق» إن البغوي كان مفيده في الحديث[٢٢٦] وكان يقال عن تدريس الحديث في بعض الأحيان: إنه يجري طبقًا لإفادة أحد المحدِّثين، مثلما كان أحدهم يعلِّم الحديث بسند طبقة معينة من المحدِّثين مع ملاحظات السمرقندي (بإفادة السمرقندي)[٢٢٧].

وقد يُستخدم الفعل «أفاد» أيضًا في مجال علوم القرآن؛ فقد عيَّن نظام المُلْك قارئ القرآن الرَّميشي (ت٤٨٩هـ/ ١٠٩٦م) للتعليم في المسجد الذي بناه وجعله جزءًا من نظامية نيسابور، ولم يزل يفيد به حتى آخر حياته[٢٢٨].

ج) الرئيس

يبدو أن التعيين في هذا المنصب كان يتم في مدينة نيسابور بالاختيار. وقد يحل محل الرئيس نائب له عندما يغيب أو يخلو منصبه على نحو ما كان يحدث في مناصب القاضي والمدرِّس والمتولِّي؛ فقد وقع اختيار المشايخ على أبي سعد الشمطي (ت٤٥٤هـ/ ١٠٦٢م) ليكون نائبًا للرئيس (اختاره المشايخ لنيابة الرياسة) في نيسابور لمدة غير محدودة طبقًا لما جاء في كتاب «السياق» لعبد الغافر الفارسي[٢٢٩]. وذكر نفس المصدر أن أبا نصر أحمد بن محمد بن سعيد (ت٤٨٢هـ/ ١٠٨٩م) أصبح «رئيس الرؤساء» في نيسابور في نحو عام ٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م.

أما عن الصفات المطلوبة في «الرئيس» و«نائب الرئيس» فيمكن استنتاجها مما كتبه عبد الغافر الفارسي عنهما في كتابه المشار إليه؛ فقد ذكر في معرض حديثه عن الرئيس أبي نصر: أنه ظل يشغل هذا المنصب إلى أن بدأ يتشيَّع لمذهبه ويبدي شيئًا من التصلُّب والعناد لا يليق بالرؤساء، والمنافسة مع أقرانه رؤساء الطوائف الأخرى، ووصل به الحال إلى انصرافه عن العلماء وتدنِّي منزلته[٢٣٠] ويُستنتج من ذلك أن اختيار الرئيس بمعرفة المشايخ كان يشترك فيه علماء المدينة من جميع الطوائف وليس فقط من أتباع مذهب المرشح.

وقال المترجم في النبذة التي كتبها عن اختيار «نائب الرئيس»: إنه تم اختياره لحُسن إدارته، وتقديره لمكانة العلماء من أقرانه، وسعيه الحميد للتوسُّط في المنازعات[٢٣١].

ومن ذلك نرى أن الرياسة أو نيابة الرياسة في نيسابور كانت وظيفة يتولاها أحد العلماء الذي كان يتم اختياره بصفته المقدم بين أكفاء، للتوسط في المنازعات التي تنشأ بينهم وحفظ الوئام بينهم. ويبدو أنه كان منصبًا له شأن كبير، ولذلك يستحق مزيدًا من الدراسة. كما يبدو أنه كان مقصورًا على خراسان ولم يكن معروفًا في العراق.

د) المفتي

ذكر الخطيب البغدادي مؤهلات المفتي على النحو التالي(٢٣٢): «أن يكون بالغًا لأن الصبي لا حكم لقوله، ثم يكون عاقلاً لأن القلم مرفوع عن المجنون لعدم عقله، ثم يكون عدلاً ثقة لأن علماء المسلمين لم يختلفوا في أن الفاسق غير مقبول الفتوى في أحكام الدين وإن كانا بصيرًا بها، وسواء كان حرًا أو عبدًا لأن الحرية ليست شرطًا في صحة الفتوى. ثم يكون عالمًا بالأحكام الشرعية وعلمه بها يشتمل على معرفته بأصولها وارتياضه بفروعها. وأصول الأحكام في الشرع أربعة: العمل بكتاب الله، والعلم بسنة رسول الله ﷺ، والعلم بأقاويل السلف فيما أجمعوا عليه واختلفوا فيه، والعلم بالقياس». وقد شدد الخطيب البغدادي بصفة خاصة على حاجة المفتي إلى «التباحث مع علماء الفقه وجمع الكتب ودرسها ودوام مطالعتها». كما أكد البغدادي أيضًا على أن يتمتع المفتي بالفهم وقوة الحفظ وسرعة التذكر.

واشترط الشافعي أن يكون المفتي على علم واسع بالمصادر الأربعة(*)؛ فإذا قصر علم المفتي في العلوم المطلوبة، «فله أن يتكلم في العلم ولا يفتي»(٢٢٣). ومن هذا نرى أن مستوى المفتي يعد أعلى مستوى في العلوم الفقهية.

ومن جهة أخرى، نجد أن المفتي، على النقيض من مدرِّس الفقه، لا يحتاج إلى ذاكرة فذة، فبوسعه أن يرجع إلى كتبه إن أراد، ويأخذ ما شاء من الوقت لكي يعد الفتوى المطلوبة، في حين أن المدرس -طبقًا لتقاليد التدريس المثلى- مطلوب منه أن يُعلم بدون استعمال الكتاب. ومما يثبت ذلك أن أبا الحسن الكَرْخي(**) (ت٣٤٠هـ/ ٩٥٢م)، عندما

(*) هي الكتاب والسنة والإجماع والقياس. (المراجعان).

(**) أبو الحسن الكرخي: انتهت إليه رياسة أصحاب أبي حنيفة وانتشر أصحابه في البلاد. المنتظم، ج٦، ص٣٦٩.

اضطر إلى اعتزال التدريس والفتوى بعد إصابته بالفالج، جعل خليفته في التدريس أبا عليّ الشاشي (ت٣٤٤هـ/ ٩٥٦م)، وفي الإفتاء أبا بكر الدامغاني بعد أن كان يقول دائمًا: إنه لا يوجد بين تلاميذه من يفوق الشاشي في قوة الذاكرة(٢٣٤).

أما «المستفتي»، وهو من يطلب الفتوى من عامة الناس، فيجوز له أن يطلبها بنفسه أو عن طريق رسول، وعليه أن يوضح سؤاله، ويفضل أن يكتبه على صفحة كبيرة من الورق بحيث يترك للمفتي حيزًا كافيًا لكتابة فتواه. وفيما يختص بالمفتي، فله أن يشترط أن يكون السؤال مكتوبًا بوضوح، أما إذا كان السؤال يكتنفه شيء من الغموض أو الالتباس فيجوز له أن يطلب حضور السائل قبل أن يوافق على الإجابة عن سؤاله. وقد ذكر البغدادي قصة تدل على استحسان الاتصال الصوتي المباشر لتجنب ما قد ينشأ من سوء فهم لا لزوم له في هذا المجال(٢٣٥).

وأورد ابن عبد البر (ت٤٦٣هـ/ ١٠٧١م)(٢٣٦) رد مالك على سؤال وُجِّه إليه وفحواه: لمن تجوز الفتوى؟ فكان جواب مالك: «لا تجوز الفتوى إلا لمن علم ما اختلف الناس فيه. قيل له: اختلاف أهل الرأي؟ قال: لا. اختلاف أصحاب محمد ﷺ، الناسخ والمنسوخ من القرآن الكريم ومن حديث الرسول ﷺ، وكذا يفتي».

وتحدث ابن الصلاح في كتابه الذي وضعه عن المفتي(٢٣٧)، والذي ما زال مخطوطًا، عن (المجتهد المستقل) فوصفه بأنه «من يستخرج الأحكام بعلمه الشرعي من الأدلة الشرعية من غير تقليد وتقيد بمذهب أحد».

ومن أولى إجازات الإفتاء تلك الإجازة التي صدرت من ابن عباس لعكرمة فبعد أن علّمه ابن عباس القرآن والحديث أجازه بهذه العبارة «انطلق فأفت الناس»(٢٣٨). ولكن بمرور الزمن ازدادت الدراسات الفقهية تعقيدًا وطالت المدة المطلوبة لإتقانها قبل أن يأمل الفقيه في الحصول على إجازة شخصية من أستاذه للافتاء والتدريس(٢٣٩).

وعندما تصدر الفتاوي خطيًا فإنها إما أن تكتب بخط المفتي أو بإملاء، وفي كلتا الحالتين فإن الفتوى يجب أن تحمل توقيعه(٢٤٠). وكان لدى بعض الجهات كَتَبَة لتدوين الفتاوي، وآخرون لتسجيل مداولات التقاضي (محاضر الدعوى) ويسمى الواحد منهم مُحضر(٢٤١).

إن من أفضل التقاليد الإسلامية حرية البحث والفكر، أو ما يُسمَّى بالحرية الأكاديمية، وتبدو أوضح ما تكون في ممارسة الفقيه للإفتاء. فقد كان على المفتي أن يعتمد على اجتهاده الشخصي وأن يعمل رأيه الخاص للتوصل إلى أجوبة شرعية للأسئلة التي توجه إليه، وأن تكون الأجوبة مستندة على مصادر الشريعة. وعندما يفعل ذلك ينبغي له أن يتجنب التقليد، أي التقليد الأعمى لرأي غيره من الفقهاء. وأكثر من ذلك، فإن المفتي عندما يمارس الاجتهاد في أرفع صوره عليه أن يستقل برأيه عن كل المؤثرات الخارجية بما فيها مذهبه الخاص، والسلطة الحاكمة على وجه الخصوص.

ولقد كان لفتاوي المفتين عندما تساق بالطريقة الشرعية الصحية أكبر الأثر على أفعال الملوك والحكام. ولهذا السبب كان الحاكم يسعى دائمًا إلى اجتذاب المفتين إلى صفة لكي يستخدمهم فيما يحقق منفعته، ولكي يخمد صوت من لا يسلس قياده منهم.

كان المفتي من نتاج نظام تعليمي يعتمد في نفقاته على الهبات الخاصة. وبذلك لم يكن المفتي مدينًا بشيء للسلطة الحاكم. كان بوسعه تفسير الشرع مستقلاً عن السلطة الحاكمة، بل وحتى عن مذهبه الخاص. فهو وحده المسئول عن آرائه الفقهية، وهو مسئول عنها أمام الله جل شأنه. إلا أن السلطة الحاكمة نجحت آخر الأمر في إحداث منصب للمفتي وبذلك وضعته في خدمته. ويبدو أن المرة الأولى التي عُيِّن فيها أحد المفتين من قبل الدولة كانت في دمشق مع إنشاء دار العدل في أواخر القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي وأوائل القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي. وكان أول من عُيِّن في هذا المنصب شرف الدين بن سلام (ت٧١٧هـ/ ١٣١٧هـ/ ١٣١٧م) وكان مناظرًا مشهورًا في زمنه ومدرِّسًا للفقه في مدرستي الجاروخية والعذراوية الشافعيتين، وعمل أيضًا معيدًا في المدرسة الظاهرية(٢٤٢).

وعلى الرغم من أن هذا الإجراء من جانب الحكومة لم ينتزع الإفتاء من أيدي الفقهاء لأن فتاوي المفتين المعينين لم تكن من حيث السلطة أو الحجة الشرعية أقوى من الفتاوي التي يصدرها المفتي المستقل؛ إلا أنه قد أحدث وأسس عرفًا للانقسام بين الفقهاء المستقلين والفقهاء العاملين في خدمة السلطة الحاكمة. وقد تبنت الحكومة العثمانية هذا المنصب فيما بعد وجرى العرف على تعيين المفتين على هذا النحو حتى وقتنا هذا.

كان المفتي المستقل يتقاضى أجره على الفتوى ممن يطلبها. وما أكثر من كانوا يفتون دون أن يتقاضوا أجرًا على فتاواهم، خاصة إذا كانت لهم موارد أخرى للرزق. أما المفتي الذي تعينه الدولة فكان يتقاضى راتبًا، ومن المفترض أنه لم يكن يحصِّل أجرًا على الفتوى. وكان بعض المفتين المستقلين يردون من يأتي طالبًا الفتوى بلا مقابل(٢٤٣)، وقد أدى هذا المسلك إلى زيادة إضعاف مراكزهم وإخماد أصواتهم في المجتمع.

هـ) القاضي

خلافًا لما جرت عليه العادة بالنسبة للمدرِّس الذي كان يعينه مؤسس المدرسة، كان الخليفة هو الذي يعين القاضي؛ بمعنى أن قاضي القضاة كان يعينه الخليفة، ثم يعين هذا بدوره بالتفويض من الخليفة قضاةً تابعين له في مختلف أنحاء المدينة وضواحيها(٢٤٤).

ومما يسترعى الانتباه فيما يتعلق بمنصب القاضي أن كثيرًا من الفقهاء الذين ذاعت شهرتهم قد عُرِف عنهم أنهم رفضوا تولي منصب القضاء رغم إصرار الخليفة وإلحاحه عليهم لقبوله، بينما رفضه آخرون ثم قبلوه بشروط معينة. وفي المقابل، كان هناك من عرض مبالغ طائلة من المال لتولي هذا المنصب.

وكان الأحناف أول من تولوا القضاء. وكان أول من ولي القضاء من الشافعية عتبة بن عبيد الله الهمذاني (ت٣٥٠هـ/ ٩٦١م). وقد تولى منصب قاضي الجانب الشرقي لبغداد ثم أصبح قاضيًا للقضاة في عام ٣٣٨هـ/ ٩٤٩م(٢٤٥).

ومن جهة أخرى، يبدو أن هناك من فقهاء الشافعية من ولي هذا المنصب قبل ذلك. إذ روى الشيرازي بسند عن مدرِّسه في الفقه أبي الطيب الطبري أن أبا علي بن خيران (ت٣٢٠هـ/ ٩٣٢م) درج على أن ينحى باللائمة على الفقيه الشافعي الكبير ابن سُرَيْج لقبوله هذا المنصب قائلاً: «إن هذا الأمر لم يعرفه إخواننا مطلقًا، وإنما كان شائعًا بين أصحاب أبي حنيفة»(٢٤٦).

وروى أبو إسحاق الشيرازي عن القاضي أبي عبيد بن حرنويه (ت٣١٧هـ/ ٩٢٩م) أنه عُرِض عليه منصب القضاء فرفضه، فحدد وزير الخليفة إقامته في داره. وعندما احتج العلماء على ذلك عقَّب الوزير بأنه أراد أن يقال عن ابن حرنويه إنه فرضت عليه الإقامة

الجبرية ومع ذلك استمر على رفضه قبول منصب القضاء. ولعل هذه الحيلة قد سهلت على الفقيه قبول منصب القضاء وحمل لقب القاضي(٢٤٧).

كان التقليد الشائع هو تجنب المنصب لأنه كان يعني مجاملة أصحاب النفوذ والسلطان مما يعوق الحكم في المنازعات وفقًا لمبادئ الشريعة. وفي المقابل، كان هناك من يتوقون بشدة لتولي هذا المنصب؛ فعندما توفي قاضي القضاة الحنفي أبو عبد الله الدامغاني (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م) وقد ذكر كاتب سيرته في عبارة وردت بين هلالين أنه (كانت ترسل إليه مبلغ طائلة من المال من خارج بغداد) -سعى ولده لكي يخلفه، وعرض مبالغ ضخمة على الخليفة لكي ينال هذا المنصب، ولكن الخليفة لم يشأ أن يرتاب الناس في أنه يولي مناصبه من يشتريها، فعرض منصب القضاء على الفقيه الشافعي أبي بكر الشامي(٢٤٨) الذي كان معروفًا باستقامته(٢٤٩).

وكان منصب قاضي القضاة ووظيفة المدرِّس في مدرسة غنية يعتبران في نظر بعض المرشحين لتوليهما من المناصب التي تستحق أن يبذل المال من أجل الحصول عليها؛ لأن من يتولى المنصب بهذه الطريقة يتكل على أنه سوف يسترد ما دفع من مال في سبيلها. فقاضي القضاة يسترجع ماله من الثروة التي تنهال عليه من جهات عديدة(٢٥٠)، أما المدرِّس فيسترد ما دفعه من غلة وقف المدرسة التي يتربع على رأس جهازها الإداري أيضًا. ولقد كان ذلك من أبرز الأسباب في كثرة حالات عزل من كانوا يتولون هذه المناصب واستبدالهم بغيرهم ممن لا تستبد بهم شهوة الحصول على المال الحرام.

وإذا كان القاضي فقيهًا/ مدرِّسًا فإنه كان يتولى في كثير من الأحيان وظيفة التدريس في مدرسة الفقه أيضًا. كانت في دمشق ثلاث مدارس شافعية أنشئت في القرن السابع الهجري/ ثالث عشر الميلادي، يقال لها (مدارس القضاء) ويتولى التدريس فيها القضاة الشافعية: المدرستان الشاميتَان الجوانية والبرانية، والظاهرية البرانية(٢٥١). ومع أن القضاة لم يكونوا دائمًا من ذوي الخبرة الكافية لتدريس الفقه فإنهم كانوا ينجحون في تقلد وظيفة تدريس الفقه. وكانت دار الحديث الأشرفية البرانية بدمشق توجد بها، بالإضافة إلى مشيخة الحديث، وظيفة لتدريس الفقه جرت العادة على أن يتولاها قاضٍ حنبلي. وظل

ذلك العرف سارياً حتى وإن كان القاضي لا تتوافر لديه المؤهلات الضرورية لذلك المنصب[٢٥٣].

وعن طريق منصب القاضي كان بوسع الحاكم التأثير على حرية الوصول إلى الإجماع في الرأي بين الفقهاء المستقلين، ذلك أن فتوى المفتي مجرد رأي يتعين عليه أن يتصدى للآراء الأخرى التي يبيعها مشايخ الفقه في ساحة المناظرة وينتصر عليها إذا أريد لهذا الرأي أن يحظى بالإجماع. أما حكم القاضي فهو -على العكس من ذلك- عبارة عن قرار أو قضاء يحسم الاختلافات في الرأي، وبذلك يغلق أيضاً المجال المفتوح لتصارع الآراء الذي ينتهي عادة بأن ينال أقواها إجماع الأمة[٢٥٣].

(و) الشاهد وغيره من مساعدي القاضي

كان من بين الوظائف التي يتاح للطالب الالتحاق بها بعد أن يتم دراسته الفقهية وظيفة «شاهد» وهي وظيفة شاهد (كاتب) عدل محترف[٢٥٤]. واللفظ الاصطلاحي الذي يطلق على هذه الوظيفة هو «الشهادة».

تدخل هذه الوظيفة ضمن اختصاص قاضي القضاة الذي كان يتقدم إليه الفقيه لقبوله. وكما هو الحال بالنسبة للقاضي، فإن الشاهد كان كثيراً ما يتولى منصب كتابة العدل جنباً إلى جنب مع وظيفة تدريس الفقه[٢٥٥]. وكان يجمع أيضاً في كثير من الحالات بين القضاء والشهادة[٢٥٦]. ومع أن وظيفة الشاهد في مستوى أدنى من مستوى منصب القاضي، فقد حدث في بعض الأحيان أن تولاها بعض العلماء المرموقين[٢٥٧]. وكان الشاهد يرتدي زي القاضي بما في ذلك العمامة والرداء المسمى (الطيلسان) الذي يوضع على الأكتاف[٢٥٨].

وتجد في المصادر التي تتحدث عن الفقهاء عبارات معينة نرد في وصف التعيين في وظيفة الشاهد منها هذه الاصطلاحات: «سمع شهادته»، و«قبل شهادته»، ويعنون بذلك قاضي القضاة الذي كان يعين المرشح لتولي هذه الوظيفة، و«شهد عنه» أو «شهد» فقط من باب الاختصار، ومعناها أنه شهد في الجهاز القضائي التابع له، إشارة إلى المرشح الذي يجري تعيينه في الوظيفة. وكان قاضي القضاة يجيز الشخص المرشح شاهداً في جهازه

القضائي. ومن المفترض أن يتم ذلك بعد أن يعقد له امتحانًا تأهيليًا، أو بناءً على مؤهلاته في مجال الفقه. وكانت تزكية المرشح لتولي وظيفة شاهد عدل تصدر عن أحد الفقهاء المشهود لهم بالنزاهة والأمانة[٢٥٩].

ومثلما كان بعض الفقهاء يرفضون تولي منصب القضاء، كذلك كان بعضهم يرفضون وظيفة الشهادة، وإن كان بعضهم الآخر يسعى وراءها سعيًا حثيثًا. وكان الفقيهان أبو علي الهاشمي ومحمد التميمي يتوليان وظيفة الشهادة في عامي ٤٢٨هـ/ ١٠٢٧م، ٤٤٧هـ/ ١٠٥٥م على التوالي. وقد رفض كل منهما الاستمرار في عمله شاهدًا بعد تعيين فقيه جديد في منصب قاضي القضاة[٢٦٠]. وقد أشهد الهاشمي على رفضه للوظيفة ثلاثين شاهدًا، فرد عليه قاضي القضاة الجديد بأن أعلن أنه لا يصلح للوظيفة وأشهد على بيانه هذا عشرين شاهدًا[٢٦١]. أما عن التميمي فإن قاضي القضاة الجديد الدامغاني طلب منه شخصيًا أن يعيد النظر في قراره ولكن دون جدوى[٢٦٢]. وهناك غيرهما آخرون طلب منهم شغل الوظيفة فأبوا[٢٦٣].

وفي المقابل، كان هناك من يسعى سعيًا حثيثًا لتولي هذا المنصب مستعينًا في سعيه بأصحاب النفوذ، وينفق أموالاً طائلة من أجل الحصول عليه. وكان قاضي القضاة أحيانًا يستفيد من هذه المساعي. من ذلك، على سبيل المثال، أن أحدهم عندما تولى منصبه في عام ٣٨٢هـ/ ٩٩٢م عزل عددًا كبيرًا من الشهود، ثم شرع في إعادة تعيينهم بعد أن يتقاضى مبلغًا من المال من كل منهم[٢٦٤].

وإذا كان الشخص المعين في وظيفة الشاهد قد حصل على هذه الوظيفة بعد أن دفع ثمنها فإنه كان يسعى لاسترداد ما أنفق في سبيلها من مال. ومن الأمثلة الدالة على ذلك أنه في عام ٥٢٥هـ/ ١١٣١م تم جلد ثلاثة شهود شهدوا شهادة زور اعتمدوها وأخذوا عليها رشوة كبيرة[٢٦٥]. وقد صدرت في عام ٥٥٧هـ/ ١١٦٢م أوامر بمنع مساعدي القاضي من الحصول على رشاوي مع تحديد الرسوم التي تُدفع مقابل تحرير الوثائق الرسمية على النحو التالي: حبتان[٢٦٦] للشاهد، وحبة للمحضر، وقيراطان للوكيل[٢٦٧].

وكانت مهنة الشهادة «صناعة» و«علمًا»[٢٦٨]، فهي تشمل تحرير الوثائق القانونية الرسمية وتتطلب معرفة واسعة، وكذلك جودة الخط. ومن المعروف أن بعض الشهود الذين كانوا خبراء في مجالهم ومن الخطاطين جمعوا ثروات طائلة من الاشتغال بهذه الصناعة[٢٦٩]. وحتى من لم يكن منهم واسع الخبرة أو بارعًا في الخط فإنه كان يحصل على دخل طيب من ممارسة هذا العمل[٢٧٠].

وقد استمر بعض الشهود في ممارسة الشهادة مدة طويلة من الزمن؛ ومن هؤلاء يونس بن عبد الأعلى، أحد تلاميذ الشافعي، وقد عاش حتى بلغ الرابعة والتسعين من عمره، ومارس الشهادة ستين عامًا، منذ وفاة الشافعي حتى وافاه الأجل في عام ٢٦٤هـ/ ٨٧٨م[٢٧١].

ز) المُتَصدِّر

١ - الاصطلاحات الفنية

اشتق اسم الفاعل «متصدِّر» من الفعل «تصدَّر»، ومعناه: أن تقدِّم نفسك، أو أن تتقدم إلى مكان الصدارة. وهو مرادف للفعل «جلس صدرًا» بمعنى أن يجلس الطالب في أرفع مكان أو في مكان بارز، أو يجلس في مقدمة الصف؛ لأن الصدر تعني بالتوسع في معناها: «الأول» أو «المتقدم أو «القائد»[٢٧٢]. وهناك لفظ اصطلاحي آخر مرادف للفعل «تصدَّر»، وهو «تصدَّى» ومعناه أن تعد نفسك أو يتم إعدادك لوظيفة التدريس[٢٧٣]. واستعملت من مشتقات هذا الفعل أيضًا صيغته الثانية وصيغة اسم المفعول: «صدَّر»، ومعناه أن تضع شخصًا ما في المكان الرئيس. و«المصدَّر» هو الشخص الذي يوضع في المكان الرئيس. ولدينا حالة توفي فيها المدرس، وكان لزامًا على تلميذه الذي حل مكانه أن يدافع عن منصبه بالدخول في مناظرة مع تلميذ آخر، وكان هذا الأخير قد سمع بموت الأستاذ فتقدم للمناظرة متحديًا من شغل وظيفته، وقد أقر شاغل الوظيفة بهزيمته، وتنازل عن مكانه للمنتصر أو كما قيل: «صَدَّره موضعه»[٢٧٤]. ونقرأ في مصدر آخر وصفًا لأحد المدرسين بأنه «الشيخ المصُدَّر»[٢٧٥].

وكان الفعل «تصدَّر» يستعمل أصلاً في معرض الحديث عن طلبة العلم الذين يقومون

بالتدريس قبل الأوان بدون إجازة. ومن الطبيعي أن يقابل هذا المسلك بالاستهجان وينظر إليه على أنه نوع من الضلال والانحراف. فقد تحدث أحد كتاب التراجم عن شخص من هذا النوع بقوله «تصدر لنفسه من غير أن يَرْفَعَه أحد»(٢٧٦). ونجد ابن الجوزي يحذر من التصدي للتدريس قبل الأوان فيقول: «من تصدر وهو صغير، فاته علم كثير»(٢٧٧). ولم يقتصر إطلاق هذا الوصف على من تصدى للتدريس قبل أن يكتمل إعداده، وإنما كان يطلق أيضًا على غير المؤهل للتدريس على نحو ما جاء في هذا البيت الذي قيل في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، مما يشير إلى أن مثل هذا السلوك كان كثير الحدوث إلى حد ما:

تَصَدَّر للتَّدْرِيس كُلُّ مُهَوَّسٍ بَلِيدٍ يُسَمَّى بالفَقِيهِ المدرِّس(٢٧٨)

٢- التصدير: وظيفة دائمة

هذه الألفاظ الاصطلاحية التي وردت في المصادر الأولى بدأت تتخذ معاني خاصة تتصل بهذه المهنة لاسيما في دمشق، حيث كان التصدير يعتبر وظيفة دائمة وبصفة خاصة في الجامع الأموي. ورغم أن لفظ مُتصدر هو صيغة اسم المفعول الخامسة، فإن الوظيفة لا تعينها صيغة اسم المصدر الخامسة، وإنما تدل عليها الصيغة الثانية منه «تصدير» قياسًا على «تدريس» بالنسبة لتدريس الفقه، و«تحديث» بالنسبة لتدريس الفقه، و«تحديث» بالنسبة لتدريس الحديث الشريف. ولم يذكر السبكي هذه الوظيفة في كتابه «مُعيد النِّعَم»؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن السبكي كان يهدف في كتابه إلى الحديث عن واجبات الوظائف المختلفة وأخطائها ومحاذيرها، فكانت أعمال المتصدِّر يشملها ما قاله عن غيره من الموظفين. وعلى أية حال، فليس ثمة شك في أن التصدير كان وظيفة مختلفة عن الوظائف الأخرى؛ فقد ذكرها أبو السبكي(*) في فتوى ميَّز فيها بينها وبين وظيفة تدريس الفقه والإفتاء(٢٧٩).

ووردت إشارات في مصادر أخرى إلى «التصدير» على أنه وظيفة أو جهة مختلفة عن وظيفتي التدريس، والإعادة(٢٨٠). وهكذا تجد أن المصادر عندما تحدد التصدير على أنه للإفتاء والتدريس فإن اصطلاح التدريس هنا يتعلق بمهمة التدريس وليس بالمنصف.

(*) يقصد تقي الدين السبكي والرتاج الدين صاحب (معيد النعم). (الناشر)

٣- التصدير والحلقة

جاء ذكر «التصدير» في المصادر على أنه أحد الوظائف في الجامع، فقد ذُكر أن الرفاعي تولى وظيفة «صدر» في جامع واسط[٢٨١]. وكان للأذرعي وظيفة «تصدير» في الجامع الأموي بدمشق[٢٨٢]. مثلما كان الحال بالنسبة لجمال الدين ابن قاضي شُهبة (ت٧٨٩هـ/ ١٣٨٧م)[٢٨٣] واللوبياني[٢٨٤] وغيرهم كثيرون ممن ورد ذكرهم في كتاب النعيمي «الدارس في تاريخ المدارس»[٢٨٥].

وكان التعيين في وظيفة التصدير في الشام ومصر مناظرًا للتعيين في الحلقة في العراق وغيرها من بلاد المشرق الإسلامي. وعلى نحو ما كان يحدث في الحلقة في بغداد على سبيل المثال، كذلك جاء ذكر وظيفة التصدير في دمشق على أنها كانت في الجوامع ولم تكن في المدارس. وعلاوة على ذلك ومثلما كان الحال أيضًا في حلقات بغداد، كانت وظيفة التصدير في دمشق تتعلق بواحد أو أكثر من الموضوعات العديدة الآتية: القراءات، الحديث، الفقه، الأصولين، علم الكلام، النحو الأدب، الإفتاء[٢٨٦].

وكان في جوامع دمشق والقاهرة كثير من مناصب التصدير مخصصة لتعليم القرآن. ويذكر «النعيمي» أنه في الفترة التي كتب فيها كتابه «الدارس في تاريخ المدارس»، (في الربع الأول من القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي) كان يوجد هناك ثلاث وسبعون متصدِّرًا مهمتهم تعليم القرآن أو حسب التعبير الشائع آنذاك: لإقراء القرآن[٢٨٧] كما ذكر المقريزى أن الحكم بأمر الله عيَّن عددًا كبيرًا من المتصدرين في جامعه بالقاهرة للقيام بهذه المهمة نفسها أو على حد قوله: لتلقين القرآن[٢٨٨].

٤- المتصدِّر والمفيد

إن مهمة «المتصدر» تذكِّرنا بمهمة «المفيد»، وإن كان لفظ «المفيد» يدل مباشرة على وظيفة من يحمل هذا اللقب، وهي «الإفادة» أي نقل معلومات مفيدة، ومساعدة الآخرين في الحصول على المعرفة. وكان المفيد ينقل الفوائد والملاحظات والمذكرات النافعة.

وكانت إحدى مهام المتصدر الإفادة، أي إفادة الآخرين بعلمه، ومساعدته لهم في اكتساب المعرفة. وذكر المقريزي وهو يروي أن الحاكم بأمر الله عيَّن علاء الدين القناوي في

٣٨٠هـ/ ٩٩٠م في وظيفة التصدر بجامعه في القاهرة، أن الغرض من هذه الوظيفة هو: «إفادة العلوم»، لكونها مفيدة للآخرين في حصولهم على العلوم الدينية، ومساعدتهم في اكتساب العلوم الدينية[٢٨٩]. وذكر مترجم ابن المني (ت٥٨٣هـ/ ١١٨٧م) أنه كان يتولى وظيفة التصدير «لتدريس الفقه واشتغال الطلاب ومساعدتهم في الحصول على معلومات مفيدة»[٢٩٠]. وقيل عن الطيماني (ت٨١٥هـ/ ١٤١٢م) الذي تولى وظيفة التصدير في الجامع الأموي بدمشق إنه قد نفع عدداً من الفقهاء[٢٩١].

٥- التصدير: وظيفة بأجر

إن المعنى الأساسي الذي تنطوي عليه اصطلاحات هذه الوظيفة توحي بأن من يتولاها قد لا يكون من بين أرباب الوقف؛ لأن «تصدَّر» و«تصدَّى» -كما أسلفنا القول- لهما معنى الفعل الانعكاسي الذي يكون مفعوله نفس فاعله، وهو أن يقدم المرء نفسه وأن يعد نفسه لعمل شيء. ولكن لم يكن الأمر كذلك كما سنرى فيما يلي: فمن المحتمل أن من كانوا يتولون التدريس متصدرين في بيوتهم مستقلين عن المسجد، كانوا يتقاضون أجراً من الطلاب الذين كانوا يدرسون عندهم. ومن الأمثلة التي تدل على ذلك أنه عندما استنزل شمس الدين ابن الجزري (ت٨٢٧هـ/ ١٤٢٤م) عن وظيفة «التصدير» في الجامع الأموي بدمشق جلس للاشتغال، أي لتعليم الطلبة في مختلف الموضوعات ومن المفروض أن ذلك كان في بيته، وأنه كان يحصل منهم على أجر[٢٩٢]. وهناك عدد من العلماء عُرِف عنهم أنهم كانوا يستخدمون منازلهم في إشغال (أي تعليم) الطلاب[٢٩٣]. كما أن هناك فئة أخرى من المعروف أنها كانت تفعل ذلك ولكن دون أن تتقاضى أجراً على إشغال (تعليم) الطلاب في منازلهم. والمغزى الذي يدل عليه ذلك بوضوح أن تحصيل أجور من الطلاب كان أمراً عادياً[٢٩٤].

وفي المقابل، كان المتصدر المرتبط بالمسجد من أرباب وقف ذلك المسجد بلا ريب، فكان يتقاضى راتباً على عمله، لأن وضع المستحق في الوقف لم يكن مقصوراً على المتصدرين الذين كانت مهمتهم تعليم القرآن، وإنما كان يشتمل أيضاً من كانت مهمتهم تدريس علم أو أكثر من العلوم الدينية والعلوم المساعدة، وإشغال الطلاب في هذه العلوم. توضح ذلك فقرة وردت في أحد المصادر تتعلق بالجامع الأموي في دمشق حيث تم فصل

حصة الوقف المخصصة للمتصدرين عن الأموال المخصصة لعمارة المسجد وزخرفته: ففي العاشر من شوال لعام ٨١٤هـ (٢٥ يناير ١٤١٢م) زار السلطان المملوكي الجامع الأموي وأدى الصلاة فيه، وأمر بأن تُكسَى جدرانه الشرقية والغربية من الداخل ببلاط من الرخام. وكان من المقرر تدبير المال اللازم لهذه الغرض من أنصبة المتصدرين في وقف المدارس (الزوايا) القائمة بالمسجد. فشق الأمر على المتصدرين وخاصة «من كان يكرس كل وقته للاشتغال بالعلوم الدينية». وقد دار حوار بين ممثل السلطان والمتصدرين سجله النعيمي في كتابه على النحو التالي[٢٩٥]: فقد وجه وكيل السلطان خطابه إلى المتصدرين قائلاً: كيف يجوز الأخذ من الجامع مع خَرَابه؟ فكان جوابهم: فرع المتصدرين ليس موقوفًا على عمارة الجامع[٢٩٦] فقال لهم: أنتم ما حضرتم في شعبان وشهر رمضان فقيل له: نحن في بيوتنا فنشغل الطلاب ونفتي. فقال: الإفتاء للعوام.. هذا ما يكفي. ثم التفت إلى أحد المتصدرين قائلاً: أنت شيخ على حافة قبرك أريد أن تنقل الذي في صدرك إلى صدر هذا، وأشار إلى شخص طالب علم يقف قريبًا منه وقد تمت تسوية المسألة آخر الأمر بحسم ثلثي مستحقات كل متصدر من الوقف عن شهر واحد[٢٩٧]. ومن هذا يتبين أن وظيفة المتصدرين كان يتولاها أشخاص متقدمون في العمر، وأنهم مستحقون في غلة وقف الجامع، وأنهم كانوا يشغلون (يعلمون) الطلاب ويعطون الفتوى.

٦- التصدير والإشغال/ الاشتغال

كثيرًا ما يقترن اللفظان «إشغال» و«اشتغال» بمهمة المتصدر وعمله، كما كانا يتعلقان بعدد المواد ذات العلاقة. وقد تقدم القول بأن اسم الفاعل «مشتغل» يعني الطالب المشتغل، على نقيض المستمع، أو الطالب المستمع (وهو الطالب الذي يحضر الدروس فحسب).

وهذان المصدران مشتقان من مادة (شغل) في صيغتيها الرابعة والثامنة على التوالي، يعنيان العمل الذي يحمل المعلم الطالب أن يؤديه (الإشغال)، والعمل الذي يؤديه الطالب أو المدرِّس مستقلاً وعلى مسؤوليته (الاشتغال). وقد استعمل الاصطلاح الأخير في أحيان كثيرة للدلالة على كلا المعنيين. وأورر. دوزي (R. Dozy) المعنيين التاليين للصيغة الأولى: (يشغل الطلبة أي يعلمهم)، ويشغل في الفقه (أي يعطي دروسًا في الفقه). والمعنى الثاني ليس دقيقًا، لا النصوص -كما سنبين فيما يلي- تفرق بين نشاط (إشغال)

الطلاب، والمحاضرة أو الدرس في الفقه وإضافة إلى ذلك، فإن الفعل في المثالين اللذين أوردهما دوزي من الأوفق، والأصوب أن يقرأ في الصيغة الرابعة نظراً لأن النصوص درجت على استعمال لفظ «وإشغال» باعتباره المصدر(٢٩٨).

ويسوق دوزي المعاني الآتية للصيغة الثامنة: «اشتغل بـ أو اشتغل في» بمعنى «عمل في»، أو «درس» في قولهم: كانت له حلقة اشتغال. وإذا استعمل معها حرف الجر «على» يكون معناها درس تحت إشراف مدرس. والمعتاد أن «اشتغل على» تعني بالفعل «درس تحت إشراف...»، ولكن «حلقة اشتغال» تعني أيضاً، طبقاً للنصوص، حلقة دراسة يوجه فيها المعلم نشاط الطالب، لأن الحلقة يرأسها المدرس الذي يدير نشاط الاشتغال(٢٩٩).

وهكذا نجد أن الصيغة الثامنة كان لها معنى متعدياً عندما ارتبطت بالحلقة، وهو ما يوضحه تماماً النص الآتي: «كان له في الجامع حلقة للاشتغال والفتوى نحو ثلاثين سنة، متبرعاً لا يتناول ذلك معلوماً»(٣٠٠). وفي المثال التالي نجد لفظ اشتغال ورد بين لفظين اصطلاحين متعديين «تصدر للتدريس والاشتغال والإفادة»(٣٠١).

وقد تكون النصوص دقيقة ومحددة، إذ تفرق بين (اشتغال) المرء بدراسته، و(إشغال) المرء لغيره. فقد قيل عن أحد المدرسين إنه «كان من كثرة اشتغاله واشتغاله لا يتفرغ للتصنيف والكتابة»(٣٠٢). وروى عالم آخر أنه اعتاد في شبابه أن ينسى تناول غدائه حتى ساعة متأخرة الليل «للاشتغال بالعلم»(٣٠٣).

ويشير لفظ «اشتغال» إلى تركيز الطالب على مجال أو أكثر من مجالات المعرفة(٣٠٤). وقد يشغل العالم عدداً من الطلاب في مجالات مختلفة: «كان الناس يشتغلون عليه بعدة فنون»(٣٠٥). ويدل هذا اللفظ على التركيز الجاد في المجال المختار؛ فقد حُكي أن طالبين كانا يقضيان الوقت في لعب الشطرنج عندما نعت أحدهما الآخر بأنه «عامي» أي جاهل في العلوم الدينية، فاشتاط الآخر غضباً، وكان قد بدأ تعليمه متأخراً، وانكب منذ ذلك الحين على الدراسة أو كما قيل: «فحمي من ذلك واشتغل من ثم»(٣٠٦). وقال ابن الحاجب(*) عن أحد الطلاب إنه «لو اشتغل حق الاشتغال ما سبقه أحد، ولكنه تارك»(٣٠٧).

(*) عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أبو عمرو جمال الدين بن الحاجب: فقيه مالكي. من كبار العلماء العربية، وكان أبوه حاجباً فعرف به. له تصانيف عديدة (ت ٦٤٦هـ/ ١٢٤٩م). الأعلام للزركلي، ج٤، ص٣٧٣.

كان الاشتغال مختلفًا عن الدرس. وقد أوضحت هذا الاختلاف بينهما فتاوي الفقهاء ومنهم الهيتمي الذي تحدث عن ترك طلاب الفقه للاشتغال في بعض الأيام وإهمالهم لدروس الفقه في بعض الأيام أو على حد قوله: «كإخلال المتفقه بالاشتغال في بعض الأيام.. وكذلك ترك الدروس في بعض الأيام»[٣٠٨]. وكذلك فرق ابن تيميه بين الاشتغال والدرس في إحدى فتاويه عندما قال: «إذا كان الساكن مشتغلاً سواء كان يحضر الدرس أم لا»[٣٠٩]. وأيضًا ميز بينهما السبكي الكبير (ت٧٥٦هـ/ ١٣٥٥م) في فتوى جاء فيها قوله: «ولا يكفي[٣١٠] حضور الدرس من غير اشتغال»[٣١١]. وحكى ابن رجب عن جمال الدين أحمد بن علي البابصري، نسبة إلى باب البصرة ببغداد (ت٧٥٠هـ/ ١٣٤٩م): «حضرت دروسه وأشغاله غير مرة»[٣١٢]. ومن الواضح أن المعنى المتصور هنا يعادل ما يسميه الفرنسيون بحلقات «النشاط العملي» (travaux pratique). حيث يجري توجيه الطلاب في المدرسة العملية، أي «حلقات دراسية».

وكذلك كان إشغال الطلاب مختلفًا عن مهمة مدرس الفقه وهي (التدريس)، وعن تأليف الكتب (التصنيف)[٣١٣].

وكان الطالب يقضي عادة سنوات طويلة في الاشتغال، وكان هذا النشاط، إذا كُلِّل بالنجاح، هو الذي يؤهله لتولي أحد المناصب في مجال التدريس؛ فقد أقام مجد الدين بن تيمية، جد ابن تيمية، في بغداد ست سنوات (يشتغل) بالفقه والخلاف والعربية إضافة إلى بعض المجالات الأخرى، ثم عاد بعدها إلى حران واستمر في الاشتغال تحت إشراف عمه[٣١٤].

وكذلك كان الاشتغال يمثل استعدادًا أو قابلية معينة لدى الطالب تؤهله للاشتغال. فقد كتب السبكي في إحدى فتاويه عن ابن أحد الواقفين اشترط أن يكون النظر والتدريس إلى من يوجد من أبنائه: «فإن كان كبيرًا له أهلية للاشتغال ألزم بالاشتغال»[٣١٥]. وأشار في فتوى أخرى إلى هذه القابلية (الأهلية) عندما فرق بين وضع الطلاب «المشتغلين» والطلاب «المستمعين»، وهي تفرقة ينعكس أثرها على الراتب الذي يحصلون عليه من غلة الوقف. وقد أورد السبكي شروط كتاب الوقف الخاص بدار الحديث الأشرفية في هذا الصدد على

النحو التالي: «يجعل لكل من المشتغلين ثمانية دراهم، ومن زاد اشتغاله زاده، ومن نقص نقصه. ويجعل لكل من السامعين على أربعة أو ثلاثة دراهم، ومن ترجح منهم (أي لم يقتصر نشاطه على الاستماع) زاده. ومن كان فيه نباهة جاز إلحاقه بالثمانية (الفئة التي تتقاضى ثمانية دراهم) ومن حفظ منهم كتابًا من كتب الحديث فللشيخ أن يخصه بجائزة. ومن انقطع منهم إلى الاشتغال بالحديث وكان ذا أهلية يرجى معها أن يصير من أهل المعرفة فللشيخ أن يوظف له تمام كفاية أمثاله بالمعروف»[٣١٦].

وشرح السبكي في فتوى ثالثة المقصود بما جاء في شروط وقف المدرسة من عبارة «المشتغلين بها» بأنه «يقتضي أي اشتغال كان بالعلم سواء أكان الطالب فقيهًا أم متفقهًا[٣١٧]، فلا يشترط قدر في الاشتغال، ولا نوع في العلم الذي يشتغل به، ولا إقامة في المدرسة، بل لو اشتغل لحظة واحدة بها ولو في وقت الدرس كفى في صدق هذا الاسم. ومن جهة أخرى، فإنه لا يكفي حضور الدرس من غير اشتغال ولو كان ذلك الرجل فقيهًا لأنه لابد من وصف الاشتغال بها، ولابد أن يكون في أوقات بحيث يصدق أنه مشتغل بها»[٣١٨].

يتضح من النصوص السابقة أن الاشتغال يمكن القيام به على مستوى المرحلة الأولى مثلما يتم في المرحلة العالية. وتفيد نصوص أخرى بأنه يتم على مستوى الدراسات العالية بعد التخرج حتى بعد أن يتولى الفقيه المتخرج أحد مناصب التدريس، فقد فَقَد أحد المدرسين منصبه فأوى إلى بيته واستمر في الاشتغال والإشغال جريًا على عادته إلى أن أعيد إلى وظيفته «بعد عام وثلثي العام»[٣١٩].

كان الاشتغال نشاطًا يستمر طوال حياة طالب العلم لأنه في حاجة إلى أن يتعلم باستمرار وأن ينعش ذاكرته، وأن يختزن معارف جديدة تظل جميعا في حالة نشاط دائب؛ فقد ذكر النعيمي وهو يتحدث عن أحد الفقهاء، أنه برع في الخلاف ثم اشتغل بفقه الشافعي «ليل نهار»، واستمر «يطالع كثيرًا ويشتغل»[٣٢٠]. وهنا نجد تفرقة بين النوعين من النشاط؛ فالاشتغال يختلف عن مجرد الإطلاع، إذ يعني القراءة لكي «يختزن المرء في الذاكرة» ما يقرأه. وكما أسلفنا القول، فإن الاشتغال يختلف عن حضور الدرس أو «سماعه» لأنه كانت هناك تفرقة بين الطلاب «المستمعين» و«المشتغلين»[٣٢١]. فالاشتغال

هو ذلك النشاط الذي يستوعب فيه الطالب ما تعلمه من المحاضرة أو بالاطلاع ويجعل منه مادة خاصة به. وكان هذا النوع من النشاط محل تقدير كبير في ثقافة تعليمية كانت تعتبر المناظرة أمرًا ضروريًا، وهي التي يعد استرجاع المعلومات بسرعة شرطًا لازمًا لها.

وكان «المفيد» و«المعيد» و«المتصدر» هم الذين يشغلون الطلاب. ومن المفترض أن ينتقلوا في نهاية الأمر إلى منصب أعلى مثل التدريس في أحد مجالات العلم، على نحو ما يظهر بوضوح من الروايات التي تقول: إن فلانًا من العلماء اشتغل لمدة طويلة. ولكن كان يحدث في بعض الأحيان أن يبز الطلاب العلماء الذين كانوا يشغلونهم ويتخطونهم بعد أن قاموا بإعدادهم لتولي بعض المناصب. وتوضح لنا ذلك سيرة مجد الدين إسماعيل بن محمد (ت٧٢٩هـ/ ١٣٢٩م) الملقب «بشيخ المذهب» (الحنبلي)؛ فقد ذكر ابن رجب أنه «برع في دراسة الفقه وتصدى للاشتغال والفتوى مدة طويلة وانتفع به خلق كبير، وكان ملازمًا للتعليم والاشتغال وجواب الطلبة بنقل صحيح محقق، وقد درس عليه معظم الفقهاء النابهين، وارتفعت جماعة منهم إلى مرتبة تدريس الفقه في المدارس، بينما ظل هو معيدًا عندهم، مواظبًا على ذلك ويبدي لهم الاحترام ويخاطبهم بلقب (المشيخة)»[٣٢٢].

من هذا نرى أن المعيد كان أيضًا ممن يشتغلون الطلاب، لأن نشاط المعيد لم يكن مقصورًا بالضرورة على إعادة وتكرار درس مدرس الفقه، وإنما كان أيضًا يشتغل الطلاب، فيقدم شرحًا إضافيًا للنصوص التي درست لهم، ويفيدهم بملاحظاته التي اكتسبها بعلمه. وقد ذكر السبكي في إحدى فتاويه أنه يجب على ناظر الوقف أن «يفضل المعيد بقدر استحقاقه... وبكونه يُشغل الطلبة وينفعهم»[٣٢٣].

وكثيرًا ما كانت مهمة الاشتغال تقترن بالإفتاء؛ فقد عرف عن بعض المتصدرين أنه كان يفعل ذلك في الجامع الأموي خمسة عشر عامًا، وأنه كان يفتي بأجر[٣٢٤].

وكثيرًا ما نقرأ في كتب السير والتراجم هذه العبارة «تصدر للاشتغال والفتوى»[٣٢٥]. ويقترن لفظ الاشتغال بالفتوى أو الإفتاء غالبًا في هذه المصادر لأن كلتا المهمتين، إشغال الطلبة والإفتاء، من مهمات المتصدر[٣٢٦].

من هذا يظهر أن المتصدر كان شخصًا يطمح إلى تولي منصب التدريس رغم أنه قد لا يتاح

له توليه مطلقًا، وقد يقضي بقية حياته متصدرًا، وربما يحتفظ بهذه الوظيفة بعد أن يصبح مدرسًا[٣٢٧]. وفي هذه الحالة فإنه يمارس ما يمكن أن نسميه بالإرشاد (tutoring) أو توجيه الدراسات (direction of studies) بطريقة فردية بما يلائم حالة كل طالب، وعلى مستوى عال؛ فلم يكن بحاجة إلى أن يحفظ الفقه عن ظهر قلب، وإنما كان يكفيه أن يكون قادرًا على شرحه من النصوص. وكانت وظيفتا التصدير والإعادة في مرتبة أدنى من مرتبة تدريس الفقه ونيابة التدريس[٣٢٨]. وقد تؤدي وظيفة التصدير أيضًا إلى تقلد منصب القاضي[٣٢٩].

ومن جهة أخرى، كان الاشتغال نشاطًا يختص به طالب العلم الذي كان يتطلع إلى بلوغ مرتبة الإفتاء، ومن ثم إلى مرتبة التدريس؛ فعندما قدم أحد طلاب الفقه إلى بغداد أعطى منحة للدراسة (فقيهًا) في المدرسة المستنصرية حيث «لازم الاشتغال حتى أُذن له في الفتوى[٣٣٠] وهو في الرابعة والعشرين من عمره.

٢) مناصب ذات بالعلوم الأخرى

أ) شيخ الحديث

كان شيخ الحديث يسمى أيضًا «شيخ الرواية»[٣٣١]. وكان المنصب يعرف «بمشيخة الحديث»[٣٣٢]. وكانت مهمته طبقًا لما ذكره السبكي: «أن يسمع المحدثين، ويستمع لما يقرأونه عليه، لفظة لفظة، بحيث يصح سماعهم، وليصبر عليهم، فإنهم وفد الله تعالى. ومتى وجد جزء حديث أو كان تفرد شيخ بروايته كان فرض عين عليه أن يسمعه»[٣٣٣].

ومن أجل ذلك نص كتاب وقف دار الحديث الأشرفية بدمشق على أن يعامل معاملة الأساتذة الزائرين (المشايخ) المحدثون المأذون لهم برواية الأحاديث الصحيحة ذات الإسناد العالي؛ لأن رواتها ثقات والصلة بين الواحد منهم والآخر ثابتة ومحققة، وتمتد متتابعة دون انقطاع. وتسمى هذه الأحاديث «العوالي»[*]. وكان الأستاذ الزائر يعامل بموجب إحدى الفئات الثلاثة الآتية:

(*) في علم مصطلح الحديث أن (الإسناد العالي) هو ما قرب رجال سنده من رسول الله ﷺ بسبب قلة عددهم إذا قيسوا بسند آخر يرد في ذلك الحديث نفسه بعدد كثير. محمد، الصباغ، الحديث النبوي، مصطلحه، بلاغته، كتبه، المكتب الإسلامي، بيروت: ١٤٠٢هـ.

١- القادم من خارج المدينة وليس له محل إقامة في دمشق (إذا ورد من غير الشام)،

٢- القادم من خارج المدينة وله محل إقامة (مقيم بالشام)،

٣- المقيم بالمدينة (من المستوطنين بدمشق).

كان الأستاذ الزائر من الفئة الأولى ينزل بدار الحديث ويُعطى كل يوم درهمان، فإذا فرغ من مهمته أعطي ثلاثين دينارًا، كل دينار تسعة دراهم. أما الأستاذ الزائر من الفئة الثانية فيعطي دون ذلك على ما يراه الشيخ. وأخيرًا فإن لناظر الوقف أن يعطي الأستاذ الزائر من الفئة الثالثة ما يليق بحاله من عشرة دنانير فما دون مقابل الاستماع لما عنده من الأحاديث العوالي(٣٣٤).

ولم يكن هناك مناص من أن تؤدي رواية الحديث بإجازة معتمدة إلى ظهور ممارسات معينة من جانب البعض بهدف تحقيق الكسب المادي. إذ نجد المصادر تنوه في كثير من الأحيان بإنفاق مبالغ طائلة على دراسة الحديث؛ فكان العالم الذي ينذر نفسه لدراسة الحديث يقطع المسافات الطوال لكي يحصل على حديث أو أكثر من أمثال هذه الأحاديث من راويتها المعتمد والوحيد. ولذلك كان من مصلحة المحدث أن يظل هو الراوية المأذون الوحيد لمجموعة الأحاديث، ولكي يبقى كذلك، كان المحدث يحبس في بعض الأحيان ما لديه من أحاديث إلى أن يتوفى الرواة الآخرون من المأذون لهم روايتها، وبذلك فإن مجموعة أحاديثه يمكن أن تدر عليه ثروة طائلة باعتباره الراوية الوحيد الباقي على قيد الحياة(٣٣٥).

ورغبة في جعل هذه السلطة نادرة، ومن ثم يشتد الطلب عليها، يقال إن عبد الله بن أحمد الدامغاني (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م) استعار أجزاء الأحاديث الخاصة بكبار المحدثين ولم يعدها لأصحابها(٣٣٦). بل إن بعض المحدثين، بدافع من رغبتهم في الاحتفاظ بما لديهم من أحاديث إلى أن تسنح لهم فرص أفضل، كانوا يختفون عن أعين من يسعون للتعلم منهم لأنهم لا يسعهم الامتناع عن تعليمهم إذا ما طلبوا منهم ذلك طبقًا لما جاء في الحديث النبوي المشهور(٣٣٧).

وقد أقيمت بدمشق عام ٥٦٩هـ/ ١١٧٤م أول دار للحديث أنشأها نور الدين زنكي. وترتب على ذلك الحدث رفع مرتبة المحدِّث إلى مرتبة الفقيه في النظام المدرسي. فلقد كان الغرضُ الأساسي من المدرسة فيما سبق هو تعليمَ الفقه، وكان مدرِّس الفقه هو الذي يشغل كرسي الأستاذية في المدرسة، أما المتخصصون في الحديث والقرآن والنحو فكانت منزلتهم أدنى من منزلة أستاذ الفقه لأن موضوعات تخصُّصهم كانت مواد مساعدة بالنسبة للفقه، ولكن مع إنشاء دار الحديث ارتفعت مكانه تدريس الحديث إلى مكانة تدريس الفقه[٣٣٨].

وإلى ما قبل إنشاء معاهد لتدريس الحديث مادةً رئيسة، كان ذلك المجال من مجالات المعرفة يدرس مادة إضافية في المدرسة أو في المسجد المخصَّص للفقه أساسًا. ومن جهة أخرى، كانت هناك مساجد تخصُّصُها الأساسي هو الحديث؛ لأن المسجد على خلاف المدرسة، كان من الممكن تخصيصه لتدريس علم معين من جملة العلوم المختلفة؛ وهكذا كانت هناك مساجد للنحو، وأخرى للحديث، وثالثة للقرآن، ورابعة للفقه، إلى غير ذلك من مواد الدراسة[٣٣٩].

وقد أحرز بعض مشايخ الحديث شهرة واسعة، منهم البيهقي (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م) الذي طبَّقت شهرته الآفاق، وتلقى دعوة من نيسابور لتدريس الحديث فيها، وقبل الدعوة[٣٤٠]. وكان أبو بكر الخيَّاط (ت٤٦٨هـ/ ١٠٧٦م) المحدِّث ومن أكبر القراء في زمانه في بغداد، يدرِّس هذين العلمين في منزله وفي مسجده وفي جامع المنصور أيضًا[٣٤١].

والمرجح أن يكون علماء القرآن والحديث من أهل الزهد والورع بالمعنى الحقيقي لهذا اللفظ، مترفِّعين عن متاع الحياة الدنيا لكي يتفرغوا لدراسة الكتاب والسنة. وكانوا يقضون معظم أوقاتهم في الدراسة والتعليم، مع تفضيل القيام بهذا العمل في منازلهم وفي المساجد، رافضين رعاية أهل النفوذ والسلطان مخافة أن تؤدي بهم إلى أن يتخلوا عن مبادئهم. وكان من هذا الصنف من العلماء الحسن بن أحمد العطَّار (ت٥٦٩هـ/ ١٧٤م) الذي يقال إنه كان مدينًا دائمًا بما لا يقل عن ألف دينار، وذلك على الرغم من الأموال التي ربحها من تجارة العطارة، والأموال الأخرى التي تلقاها من مختلف أنحاء البلاد، والتي

كان يوزعها كلها على طلابه. وقد قال عنه أحد تلاميذه إنه لم يقبل مطلقًا هدايا من الطغاة الظالمين الذين كوّنوا ثرواتهم بالاختلاس، كما لم يقبل منهم مدرسة أو رباطًا، وإنما كان يلازم بيته يعلّم فيه، بينما كان طلابه يقيمون في مسجده. مما يدل على أنهم كانوا معدمين ولذلك كانوا يقيمون في فناء المسجد. وكان يخصص نصف يومه التدريسي للحديث والنصف الآخر للقرآن الكريم والعلوم الدينية(٣٤٢).

وفي دمشق كانت في الجامع الأموي حلقات للحديث تسمى «الميعاد» (وجمعها: مواعيد)، سوف نعرض لها فيما يلي. كما كان الحديث يدرس في الربط والخوانق والزوايا. وبحكم المكانة الرفيعة التي يختلها الحديث بين العلوم الدينية وطبيعة مادته الشاملة، كان من السهل أن تتسرب إلى معاهد العلم من خلال دراسته بعض الموضوعات غير المسموح بها مثل الفلسفة أو علم الكلام(٣٤٣).

وقد أنحى ابن الجوزي في كتابه «تلبيس إبليس» باللائمة على «المحدث الذي يكتب ويسمع خمسين سنة ويجمع الكتب ولا يدرس ما فيها، ولو وقعت له حادثة في صلاته لافتقر إلى بعض أحداث المتفقهة الذين يترددون إليه لسماع الحديث منه. وبهؤلاء تمكن الطاعنون على المحدثين فقالوا: زوامل أسفار لا يدرون ما معهم». وضرب ابن الجوزي مثلين على إساءة فهم المراد من الحديث من قبل المحدثين؛ فقد نهى الرسول ﷺ أن يسقى الرجل ماءه زرع غيره، ففهم بعضهم هذا الحديث بمعناه الحرفي، مع أن المراد منه النهي عن وطء الحبالي من السبايا. والمثل الثاني الذي ضربه ابن الجوزي لإساءة فهم الأحاديث يدور حول لفظ «حلق» (جمع حلقة) وذلك في الحديث الذي نهى فيه رسول الله ﷺ عن الحلق قبل صلاة يوم الجمعة. فقرأها المحدث الجاهل «حلق» بإسكان اللام، وظل أربعين سنة لا يحلق رأسه قبل الصلاة، مع أن المقصود هو الحلق جمع حلقه. وإنما كره الاجتماع قبل الصلاة للعلم والمذاكرة وأمر أن يشتغل بالصلاة وينصت للخطبة(٣٤٤).

١ - الحديث والميعاد

كان لفظ «ميعاد» يستخدم في دمشق والقاهرة للدلالة على حلقة الحديث سواء أكانت في جامع(٣٤٥) أم في مسجد(٣٤٦). وذكر النعيمي أن أبا عبد الله بن الكمال المقدسي

(ت٦٨٨هـ/ ١٢٨٩م) كان شيخًا للحديث في مدرسة عمه (والتي كان مدرسًا للفقه بها أيضًا) وفي دار الحديث الأشرفية كذلك، وأنه كانت له عدة «مواعيد» يعلم فيها الطلاب الحديث ويفيدهم (بملاحظاته وتعليقاته) ويصحح لهم أخطاءهم(٣٤٧). واستطرد المترجم قائلاً: «إن جماعة من المحدثين انتفعوا به»(٣٤٨). وبذلك تكون وظيفة «شيخ الميعاد» مختلفة عن مشيخة الحديث(٣٤٩)، وتعيد إلى الأذهان وظيفة المتصدر التي عرضنا لها فيما تقدم. وقد كانت وظيفة بأجر شأنها في ذلك شأن التصدير(٣٥٠)، وربما كان الغرض منها هو الوعظ الذي كان الغرض منها هو الوعظ الذي كان الحديث وسيلته في أغلب الأحيان(٣٥١).

٢- معنى الميعاد

معنى لفظ «الميعاد» في الاستعمال العادي هو زمان أو مكان موعود أو معين(٣٥٢)، ملتقى أو موعد(٣٥٣). أما المعنى الفني لهذا اللفظ، كما ذكره دوزي، فهو «درس ديني أو محاضرة في التقوى»(٣٥٤). وقد ارتبط الميعاد بمجال الحديث، وهو المصدر الثاني للنصوص الشرعية في الإسلام، وأداة نقل أدب التقوى والصلاح. وكان الارتباط وثيقًا بين الحديث والوعظ. وليس ثمة شك في أن الميعاد ارتبط ارتباطًا مباشرًا بالحديث وأنه كان يتولاه أحد مشايخ الحديث(٣٥٥).

ب) مساعدو شيخ الحديث

١- المستملي

كان الحديث يدرس عادة بالإملاء. وكانت أعداد من يحضر دروس إملاء الحديث تصل إلى المئات أو الألوف في كثير من الأحيان، وفي مثل هذه الحالة لابد من وجود عدد من «المستملين» لتكرار الإملاء، لإيصالها إلى الصفوف البعيدة عن مدى صوت الشيخ.

وقد عرضنا فيما سبق لوظيفة «المستملي» ومهمته بشيء من التفصيل(٣٥٦). والمستملي اسم فاعل معناه الحرفي: «الشخص الذي يطلب من شخص آخر أن يدون الإملاء». وينبغي عدم الخلط بين هذه الوظيفة ووظيفة المعيد(٣٥٧). فقد كان المستملي مساعدًا لشيخ الحديث، أما المعيد فكان مساعدًا لمدرس الفقه. كان الأول يردد ما يمليه الشيخ كلمة بكلمة

وسطرًا بسطرا، في نفس الوقت الذي يتحدث فيه الشيخ، أما الأخير فكان يعلم طلاب الفقه بعد انتهاء درس الفقه الذي يلقيه المدرس، معيدًا وشارحًا ما قاله المدرس. وقد يعمل المستملي أيضًا مفيدًا في الحديث.

٢- المفيد

يطلق لقب «المفيد» على دارس الحديث حسن الإطلاع، كما يطلق أيضًا على دارس الفقه من ذوي الإطلاع الواسع. وعندما تحدث السبكي عن هذه الوظيفة تناولها في علاقتها بالفقه[٣٥٨]. ولكن ليس هناك شك في أن هذا اللفظ الاصطلاحي كان يستخدم أيضًا فيما يتعلق بالحديث. من ذلك، أنه أشير إلى محمد العكبري (ت٤٩٦هـ/ ١١٠٣م) بأنه «مفيد أهل بغداد». ووصف المبارك الخفاف بأنه «مفيد العراق». هذه النعوت إنما كانت تعبر عن مكانتهما بصفتهما علماء للحديث. وكان العكبري يعمل أيضًا مستمليًا لكثير من شيوخ الحديث في بغداد، وكان معروفًا بصوته الجهوري الواضح عند قراءة الحديث والاستملاء[٣٥٩].

ومثلما كان في مقدور الفقه أن يستطرد من مجرد تدريب الطلاب على الدرس الذي ألقاه عليهم المدرس، فيقدم لهم ملاحظاته وتعليقاته الخاصة، وبذلك يؤدي مهمة المفيد في الفقه، كذلك كان بوسع المستملي ألا يكتفي بمجرد نقل أو «تبليغ» بما يمليه الشيخ من حديث، بل يضيف إلى ذلك ملاحظاته وتعليقاته، وبذلك يقوم بدور المفيد في الحديث.

ج) النحوي، شيخ علوم الأدب

استخدم لقب «النحوي» للدلالة على المدرس الذي يدرس النحو والأدب. والمعنى الدقيق للفظ «نحو» هو بناء الجملة أو إعرابها. وهناك أيضًا علم الصرف، وإن كان اللفظ الأول «النحو» يستخدم للدلالة على قواعد اللغة (النحو والصرف) بصفة عامة. وكان المتخصص في علم الصرف يطلق عليه لقب «صرفي»، وكان المدرِّس يسمى أيضًا «شيخ النحو»، ووظيفته تسمى «مشيخة النحو».

وقد كان النحو دائمًا جزءًا هامًا من التعليم. وكانوا يتعلمونه خاصة ليزداد فهمهم للنصوص الشرعية (القرآن والحديث). وكان ذلك أيضًا هو الهدف الأسمى من تعلم

الأدب وخاصة الشعر، والذي كان يُدرسه أيضًا من يتولى مشيخة النحو. وكانوا يستشهدون بالشعر الجاهلي بصفة خاصة، شواهد (المفرد: شاهد) لغوية في تفسير النصوص الشرعية. وكذلك كانت اللغة والأدب يدرسان في حد ذاتهما، الأمر الذي كان موضع استهجان العلماء. ويرجع السبب الأساسي في هذا الاستهجان إلى أن دراستهما على هذا النحو تخرج بهما عن كونهما مواد مساعدة للعلوم الدينية، مما كان بعضهما ضمن فئة المواد غير الدينية. ونضرب مثالاً يوضح هذا الاتجاه بتعليق ورد بصدد الحديث عن عالم النحو أبي الحسن السليمي النحوي (ت نحو ٥٠٠هـ/ ١١٠٧م) وصفه فيه مترجمه بأنه: كان «ثقة دينا، وقلما يكون النحوي دينا»(٣٦٠). ومن الحقائق الثابتة أيضًا أن كثيراً من النحويين كانوا يعتنقون مذهب المعتزلة العقلي، أو مذهب التشكك.

د) شيخ القراءة

كان مدرس علوم القرآن يسمى «شيخ القراءة»، وتسمى وظيفته «مشيخة القراءة». أما المتمكن في هذه العلوم فيسمى «المقرئ». ومع نشأة دار القرآن، بل وحتى قبلها مع ظهور دار الحديث، رفعت وظيفة المقرئ إلى مرتبة مدرس الفقه وشيخ الحديث(٣٦١).

هـ) وظائف أخرى ذات علاقة بالقرآن الكريم

ذكر السبكي ثلاثة من هذه الوظائف في كتابه «معيد النعم». أولها «قارئ العُشْر» وواجبه: «أن يقدم قراءة العُشْر، فيكون قبل الدرس، وعقيب فراغ الربعة إذا كان الدرس فيه ربعة تدور، كما هو الغالب، وأن يقرأ آية مناسبة للحال»(٣٦٢).

والوظيفة الثانية هي «المنشد» ومهمته الأولى هي إلقاء الشعر والتغني بمدح الرسول ﷺ وإن اقتصر المنشد على ذكر أشعار الغزل أو الحماسة فقد أساء؛ لاسيما إذا كان في مجامع العلم.

وثالثة هذه الوظائف هي فئة «القراء بالألحان» وعليهم إعمال جهدهم في تأدية كلام الله تعالى كما أنزل من غير مطمطة ولا عجرفة، بل بلفظ بين. وقد تناولت الكتب الخاصة بقراء القرآن الكريم هذا الموضوع بإسهاب(٣٦٢).

ويمضي السبكي فيذكر المحاذير التي ينبغي تجنبها. فنقل عن ابن الصلاح قوله: إنه إذا كانت العادة الجارية في البلد ألا يعقد مجلس لإقراء القرآن يوم الجمعة فينبغي الالتزام بهذا العرف، وإن كان السبكي يرى أنه ينبغي الالتزام بهذه العادة إذا لم تكن سارية على عهد الواقف، أما إذا تبين من البحث أن مثل هذا العرف كان معمولاً به عندما حرر الواقف كتاب وقفه، فإن المسألة فيها نظر واحتمال. «ومما يكره عليهم وعلى المنشدين أيضًا أنهم يأتون إلى دور الأمراء وقت حكمهم، فيأتون في أخريات الناس وهم لا يلتفت إليهم. ويقرأ أحدهم عشرًا أو مدحًا في النبي ﷺ بين يدي أمير أو ديوان أبكم لا يفهم ما يقال وهو مع ذلك مشغول بحكمه وما هو فيه». ويروي السبكي أنه شاهد «منشدًا حضر إلى مخيم بعض الأمراء يقف وسط حشد كبير يقرأ القرآن ويتغنى بقصائد المدح والقوم لا ينصتون إليه، ولا فيهم من يدري ما يقول فحصل بذلك من الألم ما كاد يصهر قلبي». ولا يجوز لقراء القرآن والمنشدين أن يستخدموا أصواتهم الحسنة في الغناء المحرم، أو في مجالس الخمور وغيرها من المنكرات، وعليهم أن يظهروا شكرهم على ما وهبهم الله من جمال الصوت بتجنب مثل هذه الأعمال وبذلك يتقون غضب الله وسخطه(٣٦٤).

و) شيخ الرباط

كان رئيس الرباط يسمى «شيخ الرباط»، أو «شيخ الخانقاه»، أو «شيخ الزاوية»؛ لأن التفرقة بين هذه الأنواع الثلاثة من دور العبادة لم تكن واضحة. وقد نقل النعيمي عن الدميري قوله إن الخانقاه هي (دار الصوفية)، وأنه ليس ثمة تمييز بين هذه الأنواع الثلاثة(٣٦٥).

ويقول السبكي إن «شيخ الخانقاه» كان يسمى في بعض الأحيان «شيخ الشيوخ»، وفي أحيان أخرى يسمى «شيخ شيوخ العارفين»، وهي الأسماء التي أنكرها السبكي الكبير الذي قال عنه: «لم يقنع بادعاء المعرفة حتى ادعى أنه شيخ شيوخها»(٣٦٦).

وتشمل واجبات شيخ الخانقاه كما ذكرها السبكي «تربية المريد (وهو المتصوف المبتدئ) وحمل الأذى والضيم على نفسه، واعتبار قلوب جماعته قبل قوالبهم، والكلام مع كل منهم بحسب ما يقبله وتحمله قواه ويصل إليه ذهنه. وعليه ألا يستعمل لغة الخاصة أمام

المتصوف المبتدئ قبل أن يتم إعداده الكافي لتقبلها؛ لأن مثل هذه اللغة قد تلحق به أكبر الضرر في هذه الحالة، بل يأخذ المريد بالصلاة والتلاوة والذكر، ويربيه على التدريج. وعليه أن يتجنب على الأخص ترديد بعض الألفاظ التي قالها بعض كبار المتصوفة والتي لم يعنوا بها ظواهرها، إذ يجب الحرص على عدم ذكرها لمريد لا يفهمها قبل أن يكون مستعداً لتقبلها وإلا فإنه يضله»(٣٦٧).

وأطلق السبكي على شيخ الخانقاه التي يقع في البرازي لقب «شيخ الزاوية» وبذلك فرق بين الخانقاه (الواقعة في المدينة) وبين الزاوية بقوله: «إن معظم الزوايا توجد في البراري وإن مهمة شيخ الزاوية هي تهيئة الطعام للواردين والمجتازين ومؤانستهم إذا قدموا بحيث تزول خجلة الغربة عنهم ولا بأس بإفراد مكان للوارد لئلا يستحي وقت أكله وراحته»(٣٦٨).

ويتضح من هاتين الفقرتين اللتين نقلناهما من كتاب السبكي «معيد النعيم» ومن مصادر أخرى أيضًا، أنه كانت هناك بيوت للعبادة داخل المدن، وأخرى في المناطق النائية قليلة السكان. وكان هذا النوع الأخير من بيوت العبادة مخصصًا لاستقبال الضيوف من عابري السبيل والعلماء الرحل وحجاج بيت الله الحرام.

ز) الوعّاظ

كانت هناك عدة فئات مختلفة من الوعاظ في العصر الإسلامي الوسيط:

١- الخطيب، وهو الذي يلقي خطبة الجمعة في الجامع،

٢- الواعظ في حلقة أو مجلس،

٣- القاصّ،

٤- قارئ الكرسي، وكلاهما من الوعاظ لعامة الناس. ومن هذا نرى أن الوعظ في الإسلام كان غاية في التطور تمارسه أكثر من فئة من الواعظين، لكل منها وظيفتها الخاصة بها.

ويقول السبكي أن الخطيب الواعظ «عليه أن يرفع صوته بحيث يسمعه أربعون نفسًا من أهل الجمعة»، فلو خطب سرًا بحيث لم يُسمع غيره لم تصح على الصحيح. ولو رفع

صوته قدر ما يبلغهم، ولكن كانوا كلهم أو بعضهم صمًا فامتنع سماعه للصَّمَم، فالأصح لا يصح أيضًا». وعليه أن يتجنب الآتي: (أ) الالتفات في الخطبة، (ب) الدق على درج المنبر في صعوده، (جـ) الدعاء لأهل الحكم والسلطان إذا انتهى صعوده قبل أن يجلس، وألا يسرف في ذكر محاسنهم(*)، (د) المبالغة في الإسراع في الخطبة الثانية (ومن المفترض أنها الجزء من خطبة الجمعة الذي يلي الثناء على أصحاب السلطان)، وكل ذلك مكروه. وفي المقابل، «لا بأس بالدعاء للسلطان بالصلاح ونحوه، فإن صلاحه صلاح المسلمين». وينبغي للخطيب ألا يطيل في الخطبة، لأنه يجب أن يراعي الشيوخ والضعاف والصبيان والمحتاجين (الذين ينبغي أن تتاح لهم الفرصة لطلب المساعدة المالية من الموسرين من المصلين في الجماعة)(**). وكذلك لا ينبغي للخطيب أن «يأتي بألفاظ قَلِقَة يصعب فهمها على غير الخاصة، بل الواضح من الألفاظ، ولا يتكلف السجع». وكذلك عليه أن يبتعد في خطبته، ضمن أشياء أخرى، عن المسائل التي تناولها الفقهاء بالبحث والدراسة بالتفصيل(٣٦٩)(***).

أما الواعظ فإن واجباته شبيهة بواجبات الخطيب، فعليه «أن يذكِّر الناس بأيام الله، وأن يخف القوم في الله تعالى، وينبئهم بأخبار السلف الصالحين وما كانوا عليه، وأهم ما

(*) النص عند السبكي: «والدعاء إذا انتهى صعوده قبل أن يجلس، والمجازفة في وصف السلاطين عند الدعاء لهم».

(**) النص عند السبكي يقول: «ولا يطيل الخطبة على الناس، فإن وراءه الشيخ والضعيف والصغير والحاجة». تأسيًا بالحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه: أن رسول الله ﷺ قال: «إذا صلى أحدكم فليخفف، فإن فيهم الضعيف والسقيم وذا الحاجة، وإذا صلى أحدكم لنفسه فليطول ما يشاء». فسر المؤلف الحاجة» بالمعوزين أو المحتاجين، ومن ثم جاء تعليقه الذي وضعه بين هلالين، بغرض الإيضاح، عن ضرورة الفرصة للمحتاجين لطلب المساعدة من المصلين. وهذا لا شك منهي عنه في المساجد أصلاً. فإن لفظ «ذا الحاجة» الذي استعمله السبكي نقلاً عن الحديث الشريف ليس كما فسره المؤلف، بل معناه أن بين المصلين صاحب حاجة يريد أن يقضيها. فإذا أطال الإمام في الصلاة يشتغل قلبه بالتفكير فيها عن الصلاة، فيصبح حضوره في الصلاة صورة حقيقة.

(***) قال السبكي في ختام حديثه عن وظيفة الخطيب، بعد قوله ولا يتكلف السجع... «إلى غير ذلك مما ذكره مهاه» يعني في هذا الموضوع. وقد ترجم المؤلف هذه العبارة على النحو التالي:

... but avoid, among other things, matters that had been amply treated by the jurisconsults.

ينبغي له وللخطيب أن يتلو على نفسه قوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ﴾ [البقرة: ٤٤]، ويتذكر قول الشاعر:

لا تَنْهَ عن خُلُقٍ وتَأْتِيَ مِثْلَه   عَارٌ عَلَيْكَ إذَا فَعَلْتَ عَظِيمُ

وينبغي له أن يعرف أن الكلام إذا لم يخرج من القلب الم يصل إلى القلب. وأخيراً فإن الخطيب أو الواعظ الذي لا يكون عليه سيمى الصلاح قبل أن ينفع الله به»(٣٧٠). وعلى نقيض الخطبة التي يلقيها الخطيب، فإن الوعظ الذي يلقيه الواعظ لا يتقيد بمكان أو زمان، وكان يلقي عادة في حلقة أو مجلس.

أما القاص فإنه يعظ في الطرقات، «ويذكر شيئًا من الآيات والأحاديث وأخبار السلف. وينبغي له ألا يذكر إلا ما يفهمه العامة ويشتركون فيه من الترغيب في الصلاة والصوم وإخراج الزكاة والصدقة ونحو ذلك. ولا يذكر شيئًا من أصول الدين وفنون العقائد وأحاديث الصفات، فإن ذلك يجرهم إلى ما لا ينبغي»(٣٧٣).

وقد بني السبكي نصيحته على أساس وقائع تاريخية حقيقية كان يعرفها حق المعرفة. ويلاحظ في هذا المقام إشارته بصفة خاصة إلى المسائل المتعلقة بعلم الكلام، فقد صدرت في عدة مناسبات أوامر بمنع هؤلاء الوعاظ الشعبيين من الوعظ في الطرقات، لأنهم لم يقتصروا في كلامهم على الوعظ المعتاد من ذكر للقرآن الكريم والأحاديث النبوية وسير السلف، وإنما كانوا ينغمسون في الدعوة والترويج لاتجاهات معينة في مجال علم الكلام.

وبالنسبة لقارئ الكرسي فإنه كان يشترك مع القاص في رواية سير السلف وتلاوة القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ولكن يختلف عنه في أن القاص كان يروي هذه الأشياء من الذاكرة (يقرأ من صدره وحفظه). ويفعل ذلك في الطرقات جالسًا أو واقفًا، بينما كان قارئ الكرسي يفعل ذلك وهو جالس (ومن هنا اشتق لقبة)، وكان يمارس وعظه في الجامع أو المسجد أو المدرسة أو الخانقاه. وكان يقرأ دائمًا من كتاب وليس من حفظه فهو كما قبل «لا يقرأ إلا من كتاب». وتنطبق عليه نفس القواعد التي تنطبق على القاص «من قراءة ما تفهمه العامة ولا يخشى عليها منه». أما الكتب التي يمكن أن يطالع منها فهي: «إحياء علوم الدين» للغزالي، «رياض الصالحين» و«الأذكار» للنوري «سلاح المؤمن في الأدعية»

لابن الإمام (ت٦٠١هـ/ ١٢٠٥م)، «شفاء السقام في زيارة خير الأنام» لتقي الدين السبكي، وكتب المواعظ المختلفة لابن الجوزي؛ فهذه الكتب تحذر من الانغماس في مسائل علم الكلام وأشباهها[٣٧٢].

ح) الإمام

يجوز لأي مسلم أن يؤم المصلين في الصلاة المكتوبة[٣٧٣]. أما الإمام الراتب في المسجد طبقًا لما قاله السبكي فيجب أن يكون قدوة طيبة للمؤمنين الذين يؤمهم في الصلاة وأن ينصح لهم، ويفعل ذلك بأن «يخلص في صلاته، ويجأر في دعائه ويضرع في ابتهالاته. ويجب أن يقدم الصلوات المكتوبة على أكمل وجه، وأن يتلو القرآن حق تلاوته. وينبغي له أن يحضر إلى المسجد في أول الوقت، فإن اجتمع الناس بادر بالصلاة، وإلا انتظر الجمع ما لم يفحش الانتظار». وبالجملة ينبغي أن يأتي بصلاته على أكمل ما يطيقه من الأحوال. ويستطرد السبكي قائلاً إنه «مما تعم به البلوى إمام مسجد يستنيب في الإمامة بلا عذر وقد ذهب بعض الفقهاء ومنهم النووي (ت٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م) إلى أن مثل هذا الإمام لا يستحق معلومًا لأنه لم يباشر، ولا يستحق نائبه لأنه غير متول»[٣٧٤].

وعند السبكي أنه لا يجوز لشخص واحد أن يجمع بين الإمامة في مسجدين، «لأنه مطالب في كل واحد منهما بأن يصلي أول الوقت، وتقديمه أحد المسجدين على الآخر تحكم ولا ضرورة إلى ذلك، وذلك كتوليه تدريسين بشرط حضور كل منهما في وقت معين يلزم من حضوره في هذا إهمال ذلك، فلا يجوز أيضًا».

ط) المعلم، المؤدب، الفقيه: معلم الابتدائي

كانت هناك أسماء عديدة تطلق على المدرسين الذين يعلمون التلاميذ في المستوى الابتدائي وكان لقب «المعلم» هو أكثرها شيوعًا، وكذلك كان يستخدم لهذا الغرض لقبًا «مؤدب»[٣٧٥] «وفقيه»[٣٧٦]، رغم أن لهما معاني أخرى. «فالمؤدب» تطلق على معلمي أبناء العائلات الثرية تطلق أيضًا على من يتولى تربية ضمائر الصوفية المبتدئين. أما لقب «الفقيه» (والذي تحول «الفقي» في اللغة العربية العامية المصرية) فإنه يعني معلم المدرسة

الابتدائيـة، مثلما يعني -كما أشـرنا قبل- الفقيه المكتمل، وطالب الدراسة العالية في مدرسة الفقه، أي في مستوى أعلى من المتفقه.

وقد ذكر السبكي الشيء الكثير عن معلم المدرسة الابتدائية (معلم الكتاب)[٣٧٧]؛ فيجب أن يكون «صحيح العقيدة، فلقد نشأ صبيان كثيرون عقيدتهم فاسدة لأن فقيههم كان كذلك». وينصح السبكي الأدباء بأن «يستقصوا عن عقيد معلم أبنائهم قبل البحث عن دينه في الفروع»، والتي ستظهر فيما بعد. وأول واجبات معلم الصغار تعليم القرآن ثم الحديث. وعليه أن «يبتعد عن الحديث في العقائد، بل يدعهم إلى أن يتأهلوا حق التأهل، ثم يأخذهم بعقيدة أهل السنة والجماعة وإن هو أمسك عن هذا الباب فهو الأحوط. وله تمكين الصبي المميز من كتابة القرآن في اللوح وحمله»[٣٧٨].

كانت نصيحة السبكي للآباء بصدد اختيار من يعلم أبناءهم ذات أهمية كبرى في التربية الإسلامية؛ فالمعلم قد يكون مسلمًا كاملاً في مظهره الخارجي فيما يتعلق بأداء الفرائض الدينية، ولكنه قد لا يرقى إلى مرتبة المؤمن، أي المسلم الذي لا يكتفي بممارسة شعائر دينه بمظهرها الخارجي فحسب، وإنما يؤمن بها في قرارة نفسه. فالمعلم الملحد قد يلحق ضررًا بليغًا بثقافة الطفل الدينية.

٣) وظائف أخرى

أ) العريف

ورد ذكر لقب «العريف» دون شرح أو تفصيل في جميع النسخ التي وصلت إلينا من كتاب «معيد النعم» للسبكي. ونقصد بذلك جميع النسخ فيما عدا النسخة المودعة في جامعة ييل Yale وتحمل رقم ٦٦٠، والتي يوجد بهامشها ملاحظة نشكر عليها المحقق مهرمان (Myhrman). وقد جاء في هذه الملاحظة أن العريف هو نقيب الطلاب، ومهمته هي مهمة النقيب[٣٧٩]. ويقول أ. س. تريعتون (A.S. Triton) إن النقيب ظهر لأول مرة في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي، ووصفه بأنه المساعد الذي يحفظ النظام في الصف، ويُجلس الزوار حسب منزلتهم، ويوقظ النيام، ويحذر الطلاب من ارتكاب الخطأ أو التقصير في أداء الواجب، ويحثهم على الإنصات لما يقال. ومن واجباته أيضًا

إمساك السجل(٣٨٠) (سجل حضور الطلاب). وينبغي أن نقرأ هذا الوصف بما يتمشى مع الملاحظة الهامشية الغامضة التي سلفت الإشارة إليها. والأحرى أن العريف أو النقيب لم يكن مساعداً للمدرس إذ يبدو أنه كان طالبًا مهمته المحافظة على النظام بين الطلاب الأخرين. وهو ما تؤيده هذه العبارة التي قبلت في وصفه: «وهو الكبير عليهم»، والتي تعني أن العريف هو الشخص المختار من بينهم وله صلاحية الإشراف عليهم، ومن ثم فهو طالب ومهمته مساعدة المدرس[٣٨١]. ومن المفترض أن جامكيته من وقف المدرسة كانت أكبر من الجامكية التي استحقها طالب عادي.

ب) النقيب، رئيس الأشراف

كان لمنصب «النقيب» تاريخ طويل في بغداد[٣٨٢]؛ وكانت مهمة من يتولى هذا المنصب أن يمسك سجلاً بأسماء سلالة أسرة النبي ﷺ والتحقق من نسبهم لكي يدرجوا ضمن من تدفع رواتب.

ج) كاتب الغيبة

ذكر السبكي وظيفتين من هذا النوع إحداهما تتعلق بطلاب الفقه وهي وظيفة «كاتب الغيبة على الفقهاء»[٣٨٣]، والأخرى تتعلق بطلاب الحديث وهي وظيفة «كاتب غيبة السامعين»[٣٨٤] وفيما يختص بأولهما، يقول السبكي إن عليه أن يثبت الطلاب المتغيبين عن المجلس، ويجب أن يكون صادقًا، وألا يثبت غياب أحد الطلاب إلا إذا لم يكن لديه عذر مقبول. أما واجبات مسجل غياب طلاب الحديث فتشمل تسجيل أسماء الغائبين بالإضافة إلى من لا يكتبون إملاء الشيخ رغم وجوده، في المجلس. وهاتان الوظيفتان ضروريتان لأن الطالب المتغيب بدون عذر مقبول لا يجوز له شرعًا أن يعطي حصته من غلة وقف المدرسة.

وكان هناك «كاتب الغيبة» للعدد الكبير من المتصدرين العاملين في الجامع الأموي بدمشق[٣٨٥]، والذين كان يجري عزل كثير منهم، لأنهم على الأرجح كانوا يبقون في بيوتهم ولا يحضرون إلى الجامع لأداء أعمالهم[٣٨٦].

د) الناسخ، الوراق

كان كاتب المخطوطات يسمى «الناسخ» و«الوراق». ومن الطريف أن نلاحظ الفرق في تصريف كلا الاسمين، فالأول اسم فاعل، والثاني صيغة مبالغة من اسم الفاعل. والأول مشتق من الفعل (نسخ)، ورغم أن صيغة المبالغة من هذا الفعل وهي نساخ مذكورة في قواميس اللغة، فإن هذه الصيغة لم ينتشر استعمالها في كتب التراجم في العصر الوسيط. وفي المقابل نجد كلمة «الوراق» المشتقة من «ورقة» عبارة عن صيغة مبالغة لأنها تدل على شخص محترف، مهنته التعامل في الكتب المخطوطة. وكانت تستعمل للدلالة على بائع الكتب وكذلك الناسخ[٣٨٧]. ومن المرجح أنه عندما يصف المترجم شخصًا بأنه «وراق» قاصدًا بذلك أنه ناسخ وليس بائعًا للكتب، فإنما يتحدث ناسخ محترف، احترف هذه المهنة باختياره أو باضطراره، مع ممارسته لنشاط آخر. وقد اشتق من هذا اللفظ الفعل «ورق» ومصدره الاسمي «توريق» بمعنى نسخ الكتب المخطوطة[٣٨٨].

ومن أمثلة ذلك أن ابن النديم مؤلف «الفهرست» الشهير والمفيد للغاية، كان يعمل وراقًا ومن المرجح أنه كان يستخدم «نساخًا» آخرين ليكتبوا المخطوطات لحسابه في حين كان ينسخها أيضًا لتصنيف مجموعة أو لبيعها. وكانت لديه معرفة واسعة بالكتب في مختلف العلوم، وكان -طبقًا لما يقوله ياقوت- شيعيًا معتزلا[٣٨٩].

ومن جهة أخرى كان الفقيه الحنبلي ابن حامد(*) (ت٤٠٣هـ/ ١٠١٣م) الذي اشتهر في زمنه بأنه مدرس ممتاز[٣٩٠]، يقال له «الوراق الحنبلي»، ويقصد بذلك في هذا المقام أنه كان يعمل ناسخًا؛ لأن المترجم قال عنه فيما بعد: «كان ينسخ بأجرة ويتقوت بذلك»[٣٩١]. ولم تكن المدارس ذات الأوقاف الواسعة قد راجعت في زمنه بعد، كما لم تكن للمذهب الحنبلي مدارس من هذا النوع، إلا في القرن التالي[٣٩٢]. وكان النحوي المعتزلي السيرافي ناسخًا يكسب عيشه بأن ينسخ عشر ورقات يتقاضى عنها عشرة دراهم كل يوم[٣٩٣].

(*) الحسن بن حامد بن علي بن مروان أبو عبد الله الوراق الحنبلي. كان مدرس أصحاب أحمد وفقيههم في زمانه. وله المصنفات الكبار منها كتاب «الجامع». وهو شيخ القاضي أبي يعلى بن الفراء. المنتظم، ج٧، ص٢٦٤.

وكان العلماء يجمعون الكتب لخزائن كتبهم الخاصة بشراء بعضها ونسخ بعضها الآخر، مثلما أن يفعل عمر بن محمد البسطامي (ت٥٦٢هـ/ ١١٦٧م) الذي يقول عنه مترجمه: «ويحصل الأصول والنسخ شراء ونسخًا»(٣٩٤).

ويبدو أن الوراق كان يعمل في حرفة إنتاج الكتاب كله بصفة عامة؛ فكان علان الوراق الشعوبي(*) ناسخًا في بيت الحكمة في عهد هارون الرشيد والمأمون والبرامكة(٣٩٥). وكان ابن أخي الشافعي يعمل ناسخًا متفرغًا عند الجهشياري (ت٣٣١هـ/ ٩٤٢م)(٣٩٦). وكذلك كان أبو الفتوح عبيد الله المستملي ناسخًا ينسخ الكتب للناس، بأحد المساجد طوال اليوم، في أواخر حياته(٣٩٧). وكان محمد بن يعقوب الأصم(**) (ت٣٤٦هـ/ ٩٥٧م) ناسخًا وبائعًا للكتب يعمل لديه وراق في إعداد النسخ(٣٩٨).

ويبدو أن هناك فرقًا بين بائع الكتب المسمى «الكتبي»، ومن كان يسمى بالوراق. فكان الأول يبيع الكتب السابق إعدادها حسب ما يوحي به المعنى الحرفي للاسم المشتق منه اسمه (كتب)، بينما كان الوراق، بصفته بائعًا للكتب، لا يقتصر عمله على بينما كان الوراق، بصفته بائعًا للكتب، لا يقتصر عمله على بيع الكتب الموجودة بالفعل وإنما كان يعمل أيضًا في إنتاج نسخ جديدة منها لبيعها. وللمرء أن يتساءل عما إذا كان كلاهما يكلف المؤلفين بكتابة كتب جديدة؛ لأن مثل هذا التكليف كانت تكلفته باهظة، ومن المعروف أنه كان يتحمل تكاليفه الخلفاء والأثرياء. وهذا، وإن كانت الألفاظ الاصطلاحية والأسماء المذكورة آنفًا أحدهم يقوم مقام الآخر في الاستعمال العام آنذاك.

هـ) المصحِّح

كانت المؤهلات المثلى التي يجب توافرها فيمن يتولى هذه الوظيفة هي إتقان النحو وفقه اللغة، على غرار ما كان علي بن محمد الحلي (ت نحو ٦٠٠هـ/ ١٢٠٤م) الذي كان

(*) علان الوراق الشعوبي: أصله من الفرس وكان علامة بالأنساب والمثالب والمفاخرات. كان وراقًا له دكان يبيع فيه الكتب وينسخ. معجم الأدباء، ج١٢، ص١٩١.

(**) محمد بن يعقوب بن يوسف ابن معقل بن سنان، أبو العباس الأصم. كان يورق ويأكل من كسب شهده. وهو محدث كبير. المنتظم، ج١، ص٣٨٦.

«حريصًا على تصحيح الكتب، لم يضع قط في طرسه إلا ما وعاه قلبه، وفهمه لُبُّه»[399].

وكان المصححون بصفة عامة علماء في تخصصاتهم أصلاً، ولولا اهتمامهم بمحتويات الكتب التي يعهد إليهم بتصحيحها، لما تفوقوا في عملهم. كان ابن مهروية وأبو على الفارسي يلتقيان يومين عنه كل أسبوع لتصحيح كتاب لخزانة كافي الكفاة، ويقول ابن مهرويه: «فكنا إذا قرأنا أوراقًا منه، تجارينا في فنون الآداب»[400].

و) المراجع

كان المصطلح المستخدم لعمل المراجع هو «المعارض» أو «المقابل»، ولوصف المهنة ذاتها يقال: «المعارضة» و«المقابلة». وكانت هذه المهنة من الوظائف الدائمة، شأنها في ذلك شأن بقية الوظائف الأخرى المتقدم ذكرها، ويكسب المرء عيشه من ممارستها. ويقال إن أبا عمر الزاهد «كان يعيش زمانًا طويلاً بمقابلة الكتب مع الناس»[401].

وكان التصحيح الأمثل للكتاب هو الذي يجري بطبيعة الحال على مسئولية مؤلفه. وكان البيهقي يدرس عام ٥١٦هـ/ ١١٢٢م مع أحمد الميداني (ت٥١٨هـ/ ١١٢٤م) عندما اشترك معه في تصحيح كثير من مؤلفاته ومن بينها كتابه في دراسة الأسماء وعنوانه «السامي في الأسامي»[402]. ويقال إن المحدث محمد بن العباس (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) «كانت له جارية تعارضه بما يكتبه»[403].

ز) الخادم

كان الخادم يقوم على خدمة مدرس أو طالب ثري في ذات الوقت الذي يواصل فيه دراسته الخاصة. وكان لأبي إسحاق الشيرازي، أول مدرس يعين بالمدرسة النظامية، خادم[404]. وكذلك كان الحال بالنسبة لمدرس آخر بالنظامية وهو أسعد الميهني[405]، كما كان لدى أبي الخطاب الكلوذاني خادم من بين طلابه[406]. أما جد ابن تيمية، وهو مجد الدين بن تيمية الذي نشأ يتيمًا، فقد صحب ابن عمه الأوفر حظًا إلى بغداد وهو في سن الثالثة عشر «ليخدمه ويشتغل معه»[407]. تحدث ابن الجوزي عن طالب فقه كان يعمل خادمًا لدى الفقهاء والوعاظ أو على حد تعبيره: «كما يتخادم للفقهاء والوعاظ»[408].

ح) خادم الخانقاه

وكان لفظ «خادم» يطلق أيضًا على وظيفة ذات مسئوليات إدارية في الخانقاه وهي وظيفة «خادم الخانقاه». يقول السبكي: إن مهمة هذا الخادم الحرص على عدم إهدار الطعام؛ فيجب أن يعطي للفقراء أو القطط ولا يلقي بددًا. ومن واجباته الإشراف على أملاك الوقف واستغلالها وبذل كل ما في وسعه لزيادة غلتها(٤٠٩). ومما يوضح أن هذا «الخادم» كان في واقع الأمر مديرًا للخانقاه، تلك الفقرة التي وردت في كتاب النعيمي «الدارس»(٤١٠) والتي يقول فيها: «إن الطيماني(*) ولي (خدمة) الخانقاه السميساطية بدمشق».

وكان اسم وظيفة الخادم، سواء أكانت من النوع الأول أم النوع الثاني، هو «الخدمة».

(*) الشيخ جمال الدين الطيماني (ت٨١٥هـ) هو الإمام العالم المفتي البارع الناسك أبو محمد عبد الله بن محمد ابن ركن الدين بن طيمان المصري ثم الدمشقي. الدارس، ج٢، ص٢٥٦.

الفصل الرابع

الحضارة الإسلامية والغرب المسيحي

■ تمهيد. ■ النُظُم: الجامعة بصفتها هيئة ذات شخصية اعتبارية، الكليّة بصفتها مؤسّسة خيرية، الجامعة/الكليّة: مؤسّسة خيرية مُكوّنة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية، الوقف في الغرب الإسلامي، وجامعتان في أوروبا الجنوبية. ■ التعليم: المُحاضَرة، التقرير، الطريقة المدرسية في الشكل النهائي: الخلاصة، الكليّات الراقية، أُفول الفنون الأدبية وظواهر أخرى. ■ المجتمع المدرسي: المُدرس وإجازة التدريس، المُفتي والأستاذ والسُلطة التعليمية.

أولاً: تمهيد

إنَّ كل من لديه إلمامٌ بتاريخ الجامعات والكليَّات في العصور الوسطى لن يفوته أنْ يُلاحظَ أوجُه الشبه الكبير بين نظامِ التعليمِ في بلادِ الإسلام ونظيره في الغرب المسيحي، والتي يمكن ملاحظَتُها بصفة خاصة في المعاهد العلمية وطرق التدريس، ووظائفه ومناصبه، كما نلحظُهَا أيضًا في بعضِ الظواهرِ العامة مثل تقدُّمِ الدراسات القانونية وانتشارها، وما ترتَّبَ على ذلك من تدهورٍ في الدراسات والعلومِ الأدبية وتدنيِّهَا إلى المرتبة الثانية، إضافة إلى ذلك الإنجاز الباهر الذي تحقَّق في العصرِ الوسيط والمتمثِّل في «الطريقة المدرسية» التي استخدمت في دراسةِ القانونِ واللاهوتِ بما يحفلان به من مسائل خلافية وتقارير (تعليقات).

وسنقُارنُ في هذا الفصل بين تجربة الغرب المسيحي وتجربة العالمِ الإسلامي في مشرقه ومغربه على أملِ أنْ نصلَ إلى فهمٍ أفضلَ لكلتَا التجربتين من سياق هذا المقارنة. وسوف تقتصرُ المقارنةُ بينهُمَا على المجالاتِ التي يُحتَمَلُ أنْ تلْقي التجربةُ الإسلاميةُ، الأسبق زمنًا، بعض الضوء على التطورات اللاحقة، والتي سوف تساعدنا فيها التجربة المسيحية التى نعرفُها بشكلٍ أفضل، لكونها أحسن توثيقًا وأفضل دراسة، على إبراز العناصر التي لم تتطرَّق إليها الدِّراساتُ المحدودةُ التي أجريت حتى الآن والتي تعوزُها الوثائقُ التاريخية.

ثانياً: النظم

١) الجامعة بصفتها هيئة ذات شخصية اعتبارية:

الجامعة شكلٌ من أشكال التنظيم الاجتماعي ظهرَ في الغرب المسيحي في النصف الثاني من القرن الثاني عشر، ومنَ ثمَّ فإنها لم تكن من نتاج العالم الروماني الإغريقي، كما أنهَّا لم تنشأ بداية من المدارس الأسقُفية أو مدارس الأديرة التي ظهرت قبلها؛ لأنها كانت تختلف عنها في تنظيمها وفي دراساتها. وهو ما أوضحته بجلاء مؤلَّفاتُ كل من: هـ. دينفل[١] (H.Dennifle)، اهـ. راشدال[٢] (H.Rashdall). وإضافة إلى ذلك، فإن الجامعة من حيثُ كونها تنظيمًا لا تدينُ في وجودها بشيء للحضارة الإسلامية. فالواقع أنَّ المسلمين لم يكن لهم شأنٌ بقيام الجامعة بصفتها شخصًا معنويًا أو هيئة ذات شخصية اعتبارية(*) corporation؛ لأنْ الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية، استنادًا إلى مفهوم الشخصية القانونية، عبارة عن كيان ذي شخصية معنوية يتمتَّعُ بالحقوق والمسئوليَّات القانونية، بينما لا يعترفُ الفقه الإسلامي إلا بالشخص الطبيعي المتمتِّع بالشخصية القانونية(**).

كانت الجامعةُ من إبداع الغرب المسيحي في القرن الثاني عشر ليس في تنظيمهَا فحسب، وإنما أيضًا في الامتيازات والحماية التي حَصَلَت عليها من البابا والملك. ويرجعُ الفضلُ في منح تلكَ الامتيازات والحمايَة إلى الوضع الغريبِ الذي وجدَ فيه الطلابُ

(*) corporation: ترجمها المعُجمُ القانوني على أنهَّا «هيئة؛ مؤسَّسَة؛ شركة: شخصٌ اعتباري أو كان قانوني يتشكَّلُ بحكم القانون وقوته من شخص طبيعي واحد أو أكثر، لمنفعة مادية خاصة بأصحابه أو لمنفعة الفرد (دون أصحابه) أو لأغراضَ حكومية. وتكون له صفة الدوَّام تزول إليه ملكيته أو سلطاته». المعجم القانوني لحارث الفاروقي، ط٤، ١٩٨٢، ص١٧٠. وقد آثرنا ترجمة corporation «هيئة ذات شخصية اعتبارية» عند الحديث عن الجامعة بصفتها مؤسَّسَة إبرازًا لهذا المعنى القانوني من جهة، وللتفرقة بينها وبين المؤسسة الخيرية hariable trust (وهي الترجمة الإنجليزية التي وَضَعَهَا المؤلف للوقف)، والمؤسَّسَة الموقوفة foundation من جهة أخرى.

(**) ليس هذا صحيحًا، فالشخصية القانونية كما عرفها المؤلف موجودة في الفقه الإسلامي متمثلة في الوقف والمساجد والمستشفيات. وقد كتب الكثير عن هذا الموضوع في الفقه الإسلامي. (المراجعان).

أنفسهم وهم بعيدون عن أوطانهم، إذ وجدوا أنَّهم يُعامَلُونَ مُعاملة «الأجانب» في مدينة لا يتمتَّعُ بوضع «المواطنين» فيها سوى سكَّانها المحليين فقط. وكان مفهوم «المواطنة» ذاته من المفاهيم الغربية أيضًا على الفقه الإسلامي، لأنَّ جميع المؤمنين المسلمين متساوون في نظر الشريعة في أي مكان في العالم الإسلامي[٣]، فكان الطلاب والعلماء والأساتذة المسلمون يرتحلون بصفتهم «مواطنين» في مشرق العالم الإسلامي ومغربه، ومن أقصاه إلى أدناه، دون حاجة إلى الحماية أو التمتُّع بامتيازات خاصة.

وكانت الجامعة ابتكارًا مُستقلاً تمام الاستقلال عن الأكاديميات الإغريقية التي ظهرت في أثينا والإسكندرية، وعن المدارس الأسقُفية والأديرة المسيحية، كما كانت غريبة تمامًا على التجربة الإسلامية[٤]. ولكن لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للكليَّة[٥] على أية حال.

٢) الكليَّة بصفتها مؤسَّسة خيرية:

تزامن ظهور الجامعات مع بدء نهضة علمية كبرى قامت فيما بين عامي ١١٠٠، ١٢٠٠م حدث خلالها «تدفق للمعارف الجديدة على غرب أوربا جاء عن طريق إيطاليا وصقليَّة في جانب منه، ولكن تياره الرئيس ورد عن طريق العلماء العرب في أسبانيا»[٦]. وقد أفاض الباحثون الغربيون في وصف هذا التدفق من المعارف والعلوم الجديدة، والذي توضحه تفصيلاً قائمة الكتب التي تُرجمَت من العربية إلى اللاتينية والتي تتناول، في الأغلب، موضوعات الفلسفة والعلوم. ولذلك فإنَّه من المتفق عليه -بصفة عامة- أنَّ العلوم العربية قد أسهمت في تلك «النهضة العلمية الكبرى».

وعلى عكس ذلك، نجد أنه حتى القليل الذي قيل عن إسهام العرب في نشأة معاهد العلم في الغرب المسيحي، أو في طرق التدريس بها، لم يُقابَل بحماسٍ كبير. فعندما أشار خوليان ريبيرا[*] (Julian Ribera) في كتابه بعنوان «Disertaciones Y opusculos» إلى

(*) خوليان ريبيرا: مستشرق أسباني. ولد في إحدى قرى بلنسية. واشترك مع فرنسيسكو كوديرا سنة ١٨٨٢م في نشر المكتبة الأندلسية العربية. عُيِّنَ أستاذًا للعربية في جامعة سرقسطة سنة ١٨٨٧ فنشر «مجموعة دراسات عربية» باللغة الأسبانية. وحل محل كوديرا سنة ١٩٠٥- ١٩٢٧ في جامعة «مجريط» أستاذًا للعربية. ونشر كتاب «القضاة بقرطبة» للخشني، مع ترجمته إلى الإسبانية، وكتب عليه بالعربية: «وقف على طبعه خليان ريبرة طرغوه البلنسي» سنة ١٩١٤. كان من أعضاء المجمع العلمي الأسباني ومن العلماء الاجتماعيين المؤرخين. الأعلام للزركلي، ج٢، ص٣٦٠.

احتمال أن تكون جامعة العصور الوسطى مدينة بالشيء الكثير للتقليد الـمُتعَّمد والمقصود لنظام التعليم العربي، نجد ف. م. بويُك (F.M. Powicke) - وهو من العلماء الذين اشتركوا في تحرير كتاب راشدال Rashdall- بعد أن عرض لكتاب ريبيرا، يرفض هذا الادعاء بتعليق مقتضب قال فيه: «إنَّ حُجَّته ليست مُقنعة»[٧]. وقد لا تكون حُجَّةُ ريبيرا مُقنعة، ولكنها حُرمت من ميزة التنويه بها في «التعليقات الإضافية» المعتادة التي ترد في نهايات فصول ذلك الكتاب لإحاطة القارئ علمًا بالسبب الذي اعتبُرت لأجله غير مُقنعة.

وإذا كانت الجامعة غريبة على التجربة الإسلامية، فإنَّ الكليَّة (college)، بصفتها مؤسَّسَةً خيرية قائمة على الإحسان والصدقات، كانت، قطعًا ويقينًا، أصيلة في نظام التعليم الإسلامي؛ فالكليةُ الإسلامية، سواء كانت من فئة المسجد أم من فئة المدرسة، كانت تقوم على أساس الوقف الإسلامي، والذي عرضنا، فيما تقدَّمَ لمبادئه وارتباطه بالكليَّة[٨].

كان موطن الكلية في الغرب اللاتيني هو باريس. وقد أنشئت أول كلية معروفة فيها عام ١١٨٠م على يد أحد لوردات لندن ويدعي لورد جوكيوس (dominus Jocius de Londonlis) الذي كان قد عاد لتوِّه من زيارة إلى القدس[٩]. وقد أصبحت هذه المؤسَّسَة، وهي مسكن للمعوزين، تسمى فيما بعد (College des Dix-Huit) ومعناها: الطلاب الفقراء الثمانية عشر. «فلم تكن الكلية في الأصل سوى نُزُل للفقراء مرصود له هبة للإنفاق عليه»[١٠]. ويتضمَّنُ لفظ college، المشتق من اللفظ اللاتيني collegium، معنى الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية incorporation، وإن كانت الكليّة المنشأة على نمط هيئة ذات شخصية اعتبارية لم تظهر إلى حيِّز الوجود إلا بعد فترة تزيد على نصف القرن. وحتى ذلك الحين كانت الكليَّات مجرد مؤسَّسَات تعتمد على الصدقات، قائمة على أساس ما أصبح يعرف بالمؤسَّسَة الخيرية (charitabie trust).

وقد شرحنا في الفصل الأول من هذا الكتاب نظام الوقف الإسلامي باعتباره منشأة خيرية أحدثت بعمل إرادي من جانب أحد المسلمين، وقد أقدم على هذا التصرف دون تدخل من السلطة الحاكمة. وقد تصرف الواقف المسلم تصرفًا فرديًا مستقلاً بتجميد أملاكه الخاصة لصالح منفعة عامة، موجهًا إياها مباشرة للمنتفعين منها على النحو الذي حدده بنفسه، دون تدخل من السلطة المركزية، أو أي شخص اعتباري آخر.

أ) الوقف ونظام العمل الخيري في بيزنطة:

إنَّ الوقف، على هذا النحو الذي وصفناه، يختلف اختلافًا أساسيًا عن نظام العمل الخيري المسمى pia causa الذي كان معروفًا في بيزنطة ، وعن الأعمال الخيرية في الغرب المسيحي، والتي بموجبها كانت الهبات والتبرعات تعطى التى للكنيسة تتولى توزيعها على الفقراء. كانت تلك الهبات، إذا شئنا الدقة، هبات شروطة (sub-modo)تُدفع لشخص اعتباري (legal) موجود بالفعل. ومن ثمَّ يمكن أن يُطرح سؤال عما إذا كانت قد وجدت في فرنسا، ثم في إنجلترا في مرحلة لاحقة -وهما الموطنان الكبيران لكليَّات العصور الوسطى -منشآت خيرية بمفهوم الأوقاف، ينشئ بموجبها الواقفون، بصفتهم الفردية، مؤسَّسَات وقفية (foundations) ليست على شكل هيئات ذات شخصية اعتبارية، ولا على شكل هبات تُقدَّمُ لهيئات ذات شخصيات اعتبارية.

ب) الوقف والمؤسَّسَة الموقوفة في فرنسا:

من المعروف أنَّ مثل هذه المؤسَّسَات الوقفية قد أحدثت في فرنسا وفي انجلترا. فبالنسبة لفرنسا ينوه ألبير جوفر دي لابرادل (Albert Geoffre de Lapradelle) بالتغيُّر الكبير الذي طرأ على الوضع القانوني «للمؤسَّسَة الموقوفة» (Fondation) بعد انعقاد مجلس الثلاثين (Council of Trent) عام ١٣١١[١١]؛ فقد انتقد هذا المجلس علنًا الهيئات الدينية المسئولة عن اغتصاب أموال الفقراء، وإهمال صيانة المؤسسات الموقوفة بالقدر الكافي. وبعدها بدأ الواقفون يرصدون ممتلكاتهم بطريقة مختلفة؛ فقد جاء في وصية الكونتيسة ماهوت أوف أرا (Countess of Mahaut of Arras) المؤرَّخَة في ١٥ أغسطس ١٣١٨م، ما نصه: «أوصي وآمرُ بإنشاء مستشفى». وهكذا أقيمت المستشفى بعمل من أعمال السيادة الذاتية من جانب الواقفة نفسها.

وهذا العمل من أعمال السيادة الذاتية نلمَسُه أيضًا في الوثيقة الآتية التي يقول فيها جيهان ديت فييران (Jehen de Fierin) إنه: «يرغب ويقرر إنشاء مستشفى في الدار والمزرعة اللتين يملكهما»، حسبما جاء في النص الآتي:

A voulu et voeult lidit Jehan fonder et estorer, fonde et estore ung hoplial en une maison et tenement que il a. Voeult et ordonne ledit Jehan de Flerin que audict hoplial aya perpetuellement a tousiours sans aulcune default sept lictz estoffez.

وفي العام التالي أمر جان روش (Jean Roche)، وهو من تجار ليموج Limoges، «أمر بموجب وصيته بأن يتم تحويل منزله الكائن إلى نُزُل لاستقبال الفقراء وإيوائهم(١٢).

فهاتان المؤسَّسَتان الوقفيَّتان لم تُوَجَّهَا إلى هيئة دينية، أو إلى مدينة، ولم تكونا على شكل هبات أو عطايا؛ فقد أعطى جان روش أمرًا بتحويل منزله إلى مأوى يستقبل الفقراء ويوفر لهم السكن. أما جيهان أوف فيران فقد جعله عملاً من أعمال الإرادة بقوله أنه «يرغب ويقرر: voulu et voeult». وكان كثير من الأعمال الخيرية صادرًا عن ملاك الأراضي الإقطاعيين أصحاب النفوذ والسلطان الذين كانوا ينشئونها بقوة السلطة. ولما كان الأثرياء من أبناء الطبقة المتوسطة يقلدونهم ويحذرون حذوهم، فإنهم كانوا يحرصون أيضًا على التحدُّث بأسلوبهم ولغتهم(١٣).

ومنذ صدور كتاب دي لابراديل، ظهرت دراسات أخرى تثبت أنَّ أشخاصًا عاديين كانوا قد أنشأوا بمحض إرادتهم ورغبتهم، وبدون تدخل من السلطة المركزية، مؤسَّسَات موقوفة ورصدوا الأموال للإنفاق عليها. ومن ذلك إقامة الجسور ووقف الأراضي عليها في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين(١٤). وكان الأشخاص العاديون ينشئون بيوت البر والملاجئ والمستشفيات؛ فيبذلون برهم وإحسانهم مباشرة لمصلحة الفقراء دون وساطة الأديرة(١٥).

ويقول دي لابراديل إنَّ إنشاء مثل هذه المؤسسات الموقوفة من قبَل الأشخاص العاديين، بدون ترخيص مسبق من السلطة الحاكمة، استمر حتى صدور مراسيم القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين. فبعد صدور تلك المراسيم عادت فرنسا إلى مفهومها الخاص الذي يعتبر المؤسَّسَات الموقوفة هبات مشروطة (donations sub modo) تُقَدَّمُ لشخص اعتباري أحدثته السلطة العليا. أما نمط المؤسَّسَة الموقوفة التي يُنشئُهَا شخص عادي دون إذن من السلطة الحاكمة، والتي لم يكن يعرفُهَا القانون الروماني وكذلك لم يعرفها نظام العمل

الخيري البيزنطي (pia causa)، فكان في الواقع هو النمط الوحيد من المؤسَّسَات الموقوفة الذي عرفه العالم الإسلامي. وقد ظهرت الأوقاف من هذا النوع في بلاد الإسلام قبل أن تظهر في الغرب بوقت طويل، واستمرت قائمة حتى العصر الحديث بعد أن اختفت وانقرضت في الغرب.

ج) الوقف والمؤسَّسَات الخيرية في إنجلترا:

سارت المؤسَّسَات الموقوفة في إنجلترا في طريق مختلف عن الطريق الذي سلكته تلك المؤسَّسَات في القارة الأوروبية. فقد نشأت المؤسَّسَات الخيرية الإنجليزية على نفس النسق الذي قام على أسُسه الوقف الإسلامي، بما في ذلك الاستمرارية، حتى بعد أن حيل بين الأوقاف الأخرى وبين الاستمرارية والديمومة. فقد حافظت المؤسسة الخيرية الإنجليزية على خصيّصتها الأساسية في أنَّها تستبعد منها الشخصية القانونية، وإن كان المبدأ قد تطور على نحو يسمح بإدماج المؤسسة الخيرية في هيئة لها الشخصية الاعتبارية (Incorporared). ويمكن أن نلحظ هذا التطور في انجلترا بوضوح في مؤسَّسَات الكليات الوقفية الأولى في أكسفورد.

كانت الكليَّات الثلاثة الأولى في أكسفورد هي (يونيفرستي كوليج (University Col-lege)، وكلية باليول (Balliol)، وكلية ميرتون (Merton). وقد تأسَّسَت الكليَّة الأولى بهبة أوصى بها وليام أوف ديرام (William of Durham) عام ١٢٤٩م. ويقول راشدال: إنه رغم «افتقار الكليَّة بامتياز إلى أي ميثاق ملكي أو تأسيس رسمي لهيئة ذات شخصية اعتبارية، فإنَّها لم تلق صعوبة في حيازة الأراضي وغيرها من الممتلكات باسمها الخاص طبقًا للعُرف السائد في العصور الوسطى»[١٦]. وعندما تحدَّث راشدال عن كلية باليول ذكر أن طلبتها كانوا يقيمون في أكسفورد عام ١٢٦٦م، «وكانوا يرتزقون أول الأمر من المبالغ السنوية التي يدفعها لهم الواقف الذي كان يمنح الطالب المقيم نفقة مقدارها ثماني بنسات في الأسبوع. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنَّ كليَّة باليول لها بعض الحق -وإن لم يكن مقطوعًا به- في الادعاء بأنَّها أقدم كليَّات أكسفورد. ولكن إذا اعتبرنا تاريخ كليَّة من الكليَّات يبدأ من تاريخ وجودها كهيئة اعتبارية، فلابد أن تُنسب العراقة والقدم لكلية

ميرتون.. لأن كلية باليول لم تكن أصلاً مؤسَّسَة حائزة للأراضي مثل كليات أكسفورد الأخرى[١٧]. وتحدَّث راشدال عن كلية ميرتون وقارن بينها وبين كليَّتي يونيفرستي كوليج وباليول، وخلُصَ إلى أنَّ كلية ميرتون على وجه الإجمال لها «أبلغ حجة في الادعاء بأنها أقدم كليات أكسفورد. ويمكن القول بأنَّ كليَّة باليول وُجدَت قبلها، ولكنه كان وجودًا بحكم الواقع وليس بحكم القانون، وأن كلية يونيفرستي كوليج وُجدَت بحكم القانون وليس بحكم الواقع. أما كلية ميرتون فهي الكلية الوحيدة التي وُجدَت على أساس الواقع وبحكم القانون (واقعيًا وقانونيًا) في آنٍ واحد وذلك عام ١٢٦٤م»[١٨].

ويميل راشدال إلى اعتبار يونيفرستي كوليج وباليول كليتين، إحداهما على أساس الأمر الواقع، والأخرى بحكم القانون، ولكنه يُضفي على ميرتون اسم كليَّة بكل ما في هذا الاسم من معنى؛ لأنهَّ يرى أن الكلية ليست مجرد وقف خيري فحسب، وإنما هي أيضًا مؤسَّسَة بمفهوم هيئة ذات شخصية اعتبارية. ولكن في ضوء تاريخ مثل هذه المعاهد العلمية، لاسيما عندما ننظر إليها في إطار نشأتها الأولى في الإسلام، نجد أنَّ الرأي التالي الذي قال به سي. إي. ماليت (C.E. Mallet) ينطوي على حسٍّ تاريخي أقوى. وقد أصاب أ. ب. إمدن (A.B Emden) عندما نوَّه به[١٩] يقول ماليت:

«إن استبعاد باليول بوصفها دارًا خيرية لأنها تمثل نوعًا من المؤسَّسَات الوقفية وأبسط من النوع الذي تمثله ميرتون، يعني بالتأكيد تجاهل الطريقة التي نشأت بها الكليَّات الأولى، ليس في باليول فقط وإنما في باريس وبلدان أخرى. . . فد بدأ مشروع وولتر دي ميرتون (Wali-er de Merton) منذ عام ١٢٦٢م. . . بينما بدأ مشروع جون باليول (John Balliol) قبل ذلك التاريخ. ويرجع تاريخ هبة وليام أوف ديرام إلى سنة ١٢٤٩م، وإن كانت لم تستخدم على الفور في إنشاء كلية. . . إن باليول تمثل أقدم دار لطلاب العلم في أكسفورد، وهي التي يمكن إثبات وجودها وليس مجرد التكهنُّ به من باب التخمين. وتمثل ميرتون أقدم مؤسَّسَة تم تنظيمها على أساس ما أصبح يُعرَفُ بالنظام الإنجليزي المعتاد للكليَّات. أما يونيفرستي كوليج فتمثل أقدم هبة خيرية انبثقت عنها كليَّة فيما بعد»[٢٠].

ويمكن أن نُعيدَ صياغة عبارة ماليت على النحو التالي: إذا كنا نتحدَّثُ عن الكليَّات من الناحية التاريخيَة فسنجد من بين الكليات الثلاثة الأولى المذكورة أن باليول هي أول كلية في أكسفورد، وأن يونيفرستي كوليج أول هبة خيرية تحولت إلى كلية فيما بعد، وأن ميرتون كانت أول كلية مكونة على هيئة مؤسَّسَة. ففي أكسفورد توجد ثلاث كليات أوائل وليست هناك أولوية مطلقة لأي منها(٢١).

وتعتبر كلية دي ديز -ويت (College des Dix-Huit) التي أنشأها جون أوف لندن John of London أقدم مؤسَّسَة وقفية معروفة بغرض إيواء طلبة العلم، وإن لم تكن أقدم المؤسَّسَات الخيرية من هذا النوع. فلم يكن جون أوف لندن مبتدعًا بإنشائه مؤسسة بدون الحصول على حق الترخيص من الملك؛ لأنه كان قد تم إنشاء مؤسسات أخرى لأغراض خيرية قبل ذلك في فرنسا دون الحصول على امتياز ملكي بتأسيسها. ويبدو أنَّ مؤسَّسَة جون كانت الأولى من نوعها في غرضها الذي أقيمت من أجله، وهو أن تكون داراً لسُكنى طلبة العلم الفقراء. ولعله قد تأثر في هذا بما رآه أو سمع عنه أثناء زيارته لبيت المقدس. فبرغم أنه لم يكن معروفًا وجود المدارس في بيت المقدس في حد ذاتها، فقد كانت منتشرة في العقد الثامن من القرن الثاني عشر الميلادي في المناطق المجاورة لها. وعلاوة على ذلك، فإنَّ دار طلبة العلم الذي بناه جون كان له نفس الغرض الذي أقيمت من أجله بعض الخانات في بلاد الإسلام، والتي كانت وفيرة العدد في العالم الإسلامي، وكان من بين أغراضها إيواء الطلاب الذين يدرسون في الكلية أو المدرسة المسجدية القريبة منها.

٣) الجامعة/ الكلية:

مؤسَّسَة خيرية مكونة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية:

كانت الجامعة/ الكلية هي النمط الذي تميَّزت به معاهد التعليم في أمريكا في عهدها الاستعماري، فنجد أن جامعات هارفارد (Harvard)، وليم آندماري (William and Mary) ييل (Yale)، برنستون (Princeton)، كولومبيا (Columbia)، كوليج آت فيلادلفيا (College att Philadelpda) جامعة بنسلفانيا University of Pennsylvania فيما بعد)، براون (Brown)، رتجرز (Rutgers)، دار تموث (Dartmouth)، أنشئت كلها ككليات

اعتباراً من النصف الأول من القرن السابع عشر حتى النصف الثاني من القرن الثامن عشر، أي قبل الثورة الأمريكية. وكانت كليات بمعنى أنها نشأت نشأة غير رسمية على أنها مؤسَّسَات وقفية خيرية ولكنها كانت أيضاً مكونة بمفهوم الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية، وكانت تتمتع بالحق المميَّز للجامعات، والمقصور عليها، وهو: منح الدرجات العلمية.

وهذا النمط من معاهد التعليم، أي بوصفها مؤسَّسَة خيرية مكونة على نمط هيئة اعتبارية، يمكن إرجاع أصله أساساً إلى ميرتون كوليج التي كانت نموذجاً للكليات التي أنشئت لاحقاً في أكسفورد وكيمبريدج، وإن كانت تختلف عن نموذج ميرتون في أنها كانت تمنح درجات علمية بينما كانت الكليات الإنجليزية عبارة عن مساكن للطلاب الذي يدرسون في الجامعة. ومن الأوفق تاريخياً البحثُ عن أصولها في مكان آخر. ونجد الوصف الأدق للمعاهد العلمية المتقدمة عليها زمنياً في الدعوى المرفوعة من جامعة ييل ضد ولاية نيوهافن(٢٢).

«عندما شرع الناس في إنشاء الجامعات في العالم الجديد فإن قصور تفكيرهم فرض على الواقف أن يسير على منوال كليتي ترينتي كوليج في دبلن (Trinity Colloge, Dublin)، وماريسكال في أبردين (Marischal College, Aberdeen)، وليس على نمط كليات أكسفورد وكيمبريدج. وقد أعطيت نفس الهيئة الاعتبارية صلاحية الجامعة في منح درجات علمية، وصلاحية الكلية في الإدارة. فكانت تلك الهيئة الاعتبارية والمباني اللازمة لاستعمالها تعرف باسم الكلية (The College)(٢٣).

وقد أبرزت هذه المرافعة عن جامعة ييل أن كلية ترينتي القائمة في دبلن كانت تطلق عليها أسماء مختلفة مثل كلية ترينتي بدبلن (Trinty College, Dublin) وجامعة دبلن (Dublin University)، وجامعة كلية ترينتي بدبلن (The University of Trinity College, Dublin). أما في أبردين Aberdeen باسكتلندا، فقد أنشئت كلية ماريسكال Marischal College على أنها كلية وجامعة معاً(٢٤). وتمضي المرافعة عن ييل فتصف تأسيسها على النحو التالي:

وفي عام ١٦٩٨ (. . .) اتفق عشرة من كبار القساوسة على القيام بدور الأمناء لتأسيس

كلية وبنائها، وتكوين جهاز إدارة لها، وشكَّلوا من أنفسهم جمعية في نيوهافن عام ١٧٠٠م. وفي نفس العام عقدوا اجتماعًا في برانفورد أسَّسُوا فيه جامعة كلية ييل The University of Yale College»[٢٥].

أ) جامعات/ كليات سيجوينزا، كنجز، ماريسكال، وترينتي:

تعتبر الجامعة/ الكلية تطورًا فريدًا في تاريخ معاهد العلم. ولا يمكن تفسيره تفسيرًا معقولاً إلا بالرجوع إلى المفاهيم القانونية التي يقوم على أساسها الجزءان اللذان يتألف منهما هذا الاسم المركب، ونعني بذلك المؤسَّسَة الخيرية بالنسبة للكلية، والهيئة ذات الشخصية الاعتبارية المنشأة بموجب امتياز (Corporation) بالنسبة للجامعة.

يتحدث راشدال[٢٦] عن الاندماج بين الكلية والجامعة في معرض حديثه عن جامعة سيجوينزا (University of Siguenza) أسبانيا (١٤٨٩م)، فيقول: إنه في عام ١٤٧٧م أسْسَت كلية تضم مديرًا Director واثني عشر طالبًا ومعهم أربعة طلاب تحت الخدمة (student-servitors)[*] ورُصدَت لها الهبات بمعرفة كبير الشمامسة الذي احتفظ لنفسه ولورثته بحق رعايتها. وفي عام ١٤٨٩م أذن البابا انوسنت الثامن (Innocent vlll)

«لطلبة الكلية بالحصول على درجة البكالوريوس من دكاترة أو أساتذة الجامعة، ودرجتي دكتور والليسانس (Licentiate) من الأسقف باعتباره الرئيس الأعلى (Chancellor)[**]، بعد امتحانهم بمعرفة العلماء، ومنحهم كل الحقوق والامتيازات التي يتمتَّعُ بها خريجو الجامعات الأخرى. وبذلك أدمجت الكلية والجامعة في كيان واحد، وأصبح مدير الكلية... مديرًا أيضًا للجامعة».

(*) student-servitors هم الطلبة المعانون من صندوق الكلية ويُعهَدُ إليهم بأعمال وضيعة مقابل ذلك. ويرد هذا الوصف في طلاب جامعة أكسفور، يقابله «suzars» بالنسبة لطلبة كيمبرديج. حارث سليمان الفاروق، المعجم القانوني (انكليزي- عربي) مكتبة لبنان، ١٩٨٢م.

(**) «chancellor» أسماهُ د. سعيد عاشور «أمين الكاندرائية»، وقال عنه إنه ظل مدة طويلة يشغل مكان الرئاسة في الجامعة في مرحلتها الأولى، كما كان هو وحده الذي يمنح مؤهَّل التدريس المسمى licentia docendi. سعيد عاشور، أوروبا العصور الوسطى. ج٢، ط١٠، ١٩٨٦. مكتبة الأنجلو المصرية.

وقد أصبح ذلك هو النموذج الذي احتذته الجامعات/ الكليات المماثلة التي نشأت بعد ذلك في الكالا (Alcala) وغيرها من المدن الأسبانية[٢٧].

ففي حالة/ كلية سيجوينزا، كان العامل الذي حدَّدَ هُوِيَّتهَا كليةً هو الهبة الممنوحة للمدير واثنى عشر طالبًا وأربعة طلبة/ خُدَّام. أما العامل الذي حدد هُوِيَّتهَا جامعةً فهو منح الدرجات العلمية. وكان هناك مدير واحد للكلية والجامعة.

وبعد أسبانيا أنشئت الجامعات/ الكليات في اسكتلندا وأيرلندا. ففي اسكتلندا أنشئ معهدان من هذا النوع وهما كنجز كوليج(King's College) عام ١٤٩٤م، وماريسكال كوليج (Marischal College) عام ١٥٩٣م. أما في أيرلندا فقد أنشئت كلية ترينتي-(Trin-ity College) في عام ١٥٩١م.

ب) كليات أمريكا المستعمرة: قضية كلية دارتموث(*):

يمكن أن ندرك بوضوح طبيعة تطور الجامعات/ الكليات في أمريكا في عهد الاستعمار من الآراء القانونية التي أبداها قضاة المحكمة العُليا في الولايات المتحدة في الدعوى التي أقامها أمناء كلية دارتموث ضد وودوارد -The Trustees of Dart) (mouth v. Woodward[٢٨]، والتي نُظِرَت وتم الفصل فيها عام ١٨١٩م. فالحجج التي سيقت في الدعوى توضح الشخصيَة القانونية المزدوجة للجامعة/ الكلية: فهي عبارة عن مؤسَّسَة خيرية ذات هبة خاصة، وهيئة اعتبارية مُنشأة بموجب امتياز، مندمجين في كيان واحد. وقد استخدم دانيل وبستر (Daniel Webster) قانون المنافع الخيرية (٤٣ اليزابيث- الباب الرابع) أساسًا لدفاعه ضد ولاية نيوهامبشير، واحتجَّ بأنه لا يجوز لولاية نيو هامبشير أن تُغيِّر وضع كلية دارتموث من مؤسسة تعليمية خاصة إلى جامعة حكومية (State University) ضد رغبة أمناء كلية دارتموث. وكان من أبرز حُجَجه أن الكلية منشأة خيرية خاصة[٢٩].

إنَّ دعوى كلية دارتموث ضد وودوارد تتناول على وجه الخصوص تأسيس الكلية بصفتها مؤسَّسَة خيرية. وهي مؤسَّسَة خيرية كوِّنَت على شكل هيئة اعتبارية أيضًا. ومن هنا جرى

(*) Dartmouth.

البحث، ليس حول الوضع القانوني للكلية فحسب، وإنما أيضًا عن الوضع القانوني للهيئة الاعتبارية.

يتناول رأي مارشال كبير القضاة وضع الهيئة الاعتبارية، إذ يقول عنها إنَّها:

«كائن اعتباري غير مرئي، وغير محسوس، ولا يوجد إلا في تفكير القانون. ولكونها مجرد صيغة للقانون، فإنها لا تملك سوى الخواص التي يضفيها عليها امتياز إنشائها إما بنص صريح، أو بما يترتب على وجودها في حد ذاته. وهي الخصائص التي يُفترضُ أنَّها موضوعة بدقة لتحقيق الغرض الذي أنشئت من أجله، ومن أهمها الديمومة، والشخصية الفردية، إذا جاز هذا التعبير. وهي خواص تعتبر بموجبها الخلافة المستمرة للعديد من الأشخاص كأنها ذات الشخص وأن لها أن تتصرف كشخص مفرد»[٣٠].

وبعد أن عرف القاضي مارشال الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية، راح يُحْدِدُ علاقتها بالمنشأة الخيرية الخاصة وذكر أنه «في هذه المؤسَّسَات الخيرية الخاصة، تمتلك الهيئَة ذات الشخصية الاعتبارية كل المصلحة القانونية العادلة. ولما كانت تمثل المتبرعين تمثيلاً تامًا غير منقوص، بغرض تنفيذ الوقف الخيري، فإنَّها تتمتع بحقوق يحميها دستور الولايات المتحدة»[٣١].

وينقل القاضي واشنطون (Washington) تعريف القاضي بلاكستون (Blackstone). للهيئة ذات الشخصية الاعتبارية على أنَّها امتياز، أو حق استثنائي (franchise)؛ إذ يقول: إنها «امتياز لعدد من الأشخاص بأن يتحدوا، ويكون لهم كيان كهيئة اعتبارية، لها صلاحية الاحتفاظ بالخلافة المستمرة، وأن تتصرف تصرفات اعتبارية. كما يقال إن كل فرد في مثل هذه الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية له امتياز أو حق التصرف»[٣٢].

أما القاضي ستوري(Strory) فإنه يعرف الهيئة الاعتبارية الجامعة (Aggrate corporation) في القانون العام بأنَّها: «مجموعة من الأفراد اتحدوا في هيئة جماعية واحدة تحت اسم خاص، تجوز حصانات وامتيازات وأهليات في شخصيتها الجماعية، لا تؤول إلى الأشخاص الطبيعيين الذين يُؤَلِّفونها. فهي تحوز، ضمن أشياء أخرى، الأهلية للخلافة الدائمة، وأهليَّة التصرف بالتصويت الجماعي أو

الإرادة الجماعية للأعضاء الذين تتألفُ منهم، والتقاضي وإقامة الدعاوي ضدها في جميع الأمور المُتعلِّقة بحقوقها وواجباتها الاعتبارية. فهي باختصار، شخص اعتباري أو معنوي، موجود في الفكر القانوني، منحت له صلاحيات وحقوق معينة. وبرغم أنه لابد من ممارسة هذه الصلاحيات والحقوق عن طريق أعضائها الطبيعيين، فإنها تعتبر موجودة في الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية ذاتها بشكل قائم بذاته كما لو كانت شخصًا حقيقيًا. ومن ثم فإن مثل هذه الهيئة الاعتبارية لها أن تقاضى، وأن تُقامَ ضدها الدعاوى من قبل أعضائها أنفسهم، ولها أن تتعاقد معهم بنفس الطريقة التي تتعاقد بها مع أي أشخاص غرباء»(٣٣).

ولا تتغيَّر طبيعة المنشأة الخيرية بعملية الاندماج في هيئة ذات شخصية اعتبارية، إذ يرى وبستر:

«أنَّ منح صفة الهيئة الاعتبارية إنما يجعل المنشأة الخيرية دائمة ولا يُغيِّر من طبيعة المؤسَّسَة الخيرية. فالغرض هو أن توجد ملكية خاصة قانونية، وأن يُحافظ المُلاك القانونيون على الممتلكات ويحموها لمصلحة من أنشئت من أجلهم»(٣٤).

واستشهد وبستر برأي اللورد هاردويك (Hardwicke) الذي قال: «إنَّ الامتياز الملكي لا يمكن أن يجعل مؤسَّسَة خيرية ما مؤسَّسَة عامة في كثير أو قليل؛ وإنما يجعلُها فقط أكثر استمرارًا مما قد يكون عليه حالها بدونه»(٣٥).

وتأييدًا لرأي وبستر يرى القاضي مارشال أن تأسيس المنشآت الخيرية في هيئة ذات شخصية اعتبارية أمر لا يكاد يوجد منه مناص من أجل تحقيق أغراضها. فالحكومة ذاتها تستخدم قانون إنشاء الهيئات الاعتبارية لتحقيق الأهداف التي تنفع البلاد، «وهذه المنفعة تمثل السبب، بل والسبب الأوحد في معظم الحالات، لمنح الامتياز. ففي معظم المؤسَّسَات الخيرية يكون من العسير تحقيق الغرض، وربما يتعذَّرُ بلوغه، دون الاستعانة بامتياز إقامة هيئة ذات شخصية اعتبارية»(٣٦). ولـمَّا كانت هذه المنفعة هي السبب الأوحد فليس للحكومة أن تتوقع أن يكون لها سلطان على المؤسَّسَة التي يتم إنشاؤها على هذا النحو. ويستطرد القاضي مارشال قائلاً:

«وانطلاقًا من أنَّه قد تم منح امتياز تأسيس، فإنَّه لا يمكن أن يستنتج من ذلك شيء بغير شخصية المؤسَّسَة، أو ينقل إلى الحكومة أي سلطة جديدة عليها. إن شخصية المؤسَّسَات المدنية لا تنشأ من واقع تأسيسها في هيئة اعتبارية، وإنما من الطريقة التي تكوَّنت بها، والأغراض التي أنشئت من أجلها. ولا يستند الحق في تغييرها إلى كونها مكونة على شكل هيئة اعتبارية، بل إلى كونها أجهزة للحكومة أنشئت من أجل تحقيق أغراضها. والمؤسَّسَات المماثلة التي أنشئت لتحقيق نفس الأغراض وإن لم تتكوَّن على شكل هيئة اعتبارية، تصبح مؤسَّسَات عامة وتخضع بالطبع لإشراف الهيئة التشريعية. وإنَّ قانون تأسيس الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية لا يمنحُ ولا يمنعُ هذا الإشراف. وكذلك لا يمكن منطقيًا أن يغير قانون التأسيس من شخصية المؤسسة الخيرية الخاصة»[٣٧].

ويُعرِّفُ القاضي ستوري الهيئات الخيرية التي تتمتَّعُ بالشخصية الاعتبارية بأنَّهَا «مكونة لغرض استمرار توزيع صدقات وهبات المؤسِّس بالطريقة التي أمر بها. وتُدرَجُ ضمن هذه الفئة المستشفيات من أجل إغاثة الفقير والمحتاج، والكليات رغبة في نشر العلم والفضيلة، ومساعدة المشتغلين بالعلم»[٣٨].

ثم ينتقل القاضي مارشال لبحث صفة كلية دارتموث، فيرى أنَّها:

«مؤسَّسَة بسيطة أنشئت بغرض استمرار توزيع هبات المتبرعين على الأغراض المحدَّدَة للهبة، وأنَّ أمناءها أو مديريها قد عيَّنَهُم المؤسِّسُ أصلاً، وخُوِّلت لهم سلطة استبقاءَ أنفسهم في السلطة، ولكنهم ليسوا موظفين عموميين، كما أنَّها ليست مؤسَّسَة مدنية تشارك في الإدارة الحكومية، بل مدرسة خيرية، أو معهد تعليمي، تأسَّسَ على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية للعمل على استمرارية الملكية، واستمرارية أداء هذا الملك للأغراض التي أنشئ من أجلها»[٣٩].

ومن الأهمية بمكان في هذا المقام أنَّ إنشاء هيئة ذات شخصية اعتبارية للمؤسَّسَة الخيرية يُعدُّ ضروريًا من أجل تنفيذ غرض هذه المؤسَّسَة الخيرية. يقول القاضي مارشال الذي استشهدنا بآرائه فيما تَقدَّم: «إنَّ هذا الغرض سيكون عسيرًا وربما صعب المنال بدون الاستعانة بامتياز إقامة هيئة ذات شخصية اعتبارية»[٤٠]، وإن كان لم يشرح السبب في ذلك إلا في موضع لاحق من حكمه عندما قال:

«إنَّ مؤسِّسي الكلية تعاقدوا ليس على مجرد الإنفاق المستمر للأموال التي وهبوها على الأغراض التي رُصِدَت تلك الأموال من أجلها، وإنما تعاقدوا أيضًا على ضمان ذلك الإنفاق بإقامة الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية. لقد تعاقدوا على نظام يجب أن يُستبقى إلى الأبد بقدر ما تستطيع أن تصل إليه بصيرة الإنسان إدارة المعهد العلمي الذي أنشأوه، في أيدي الأشخاص الذين اعتمدوهم ووافقوا عليهم بأنفسهم[٤١]».

إنَّ الأسباب المذكورة هنا لتبرير تأسيس هيئة ذات شخصية اعتبارية تجدها كلها في الوقف وهي: الحصانة، والاستمرار. وإن كان الوقف لم يثبت دائمًا أنَّه مأمون مثل المؤسسة الخيرية المكونة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية؛ لأنَّ الحاكم قد يتدخل في بعض الأحيان للاستيلاء على ممتلكات الوقف كما رأينا في الصفحات السابقة. فلو لم يكن لكلية دارتموث من ملجأ سوى ولاية نيوهامبشاير، لأصبحت جامعة حكومية تخضع لإشراف الهيئة التشريعية للولاية إنَّ الفرق في الأمان وضمان الاستمرارية بين الوقف والمؤسسة الخيرية المكونة على شكل هيئة شخصية اعتبارية يكمن في أنَّ المؤسَّسَة الخيرية الخاصة في ولاية نيو هامبشاير كانت تحميها الحكومة الاتحادية عن طريق المحكمة العليا التي اعتبرت الهيئة الاعتبارية لكلية دار تموث بمثابة شخص عادي قانوني يتمتَّعُ بحقوق يكفُلها القانون الأعلى للبلاد، وهو دستور الولايات المتحدة الأمريكية.

لقد نشأت الكليات، أول ما نشأت بصفتها مؤسَّسَات خيرية، أي مؤسَّسَات تعتمد على الصدقات والتبرعات وحدها ولا شيء سواها. ولـمَّا كان هذا شأنها فإنَّها كانت عُرضَة لعيوب ومثالب مؤسَّسَات الخيرية بما لها من شكل تنظيمي لم يكن استمراره مضمونًا مثل استمرار الهيئات ذات الشخصية الاعتبارية. وعندي أن هذا العامل الرئيس هو الذي يُفسِّر استمرار كليات اكسفورد وكيمبريدج، لأن كلياتها، ابتداءً من ميرتون وما بعدها، كانت مؤسَّسَات خيرية مكونة على شكل هيئات مما جعلها بمثابة أشخاص اعتباريين أو معنويين (Artificial persons) يتمتَّعون بالأهلية القانونية، ويحميها قانون البلاد الذي يضمن لها حقوقها الدستورية بصفتها أشخاصًا اعتباريين، كما يضمن لها الإنفاق المستمر لأموالها في الأغراض التي أنشئت من أجلها.

وعندما انتقلت فكرة الكلية إلى بعض المستعمرات الأمريكية مثل ماساتشوستس Mas-sachusetts، فيرجينيا Virginia، كونيكتكت Connecticut، وبنسلفانيا Pennsylva-nia، فقد أقيمت هناك في البداية على أنَّها مؤسَّسَات خيرية مكونة على شكل هيئات ذات شخصية اعتبارية.

وتُفسِّر هذه الصفة القانونية المزدوجة للكلية ذلك الخلط في الأسماء المستعملة للدلالة عليها في الولايات المتحدة. ففي العصور الوسطى، أي في الفترة التي ظهرت فيها الجامعات في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين، لم يكن هناك خلط بين الجامعة والكلية. فكانت «الجامعة» عبارة عن نقابة أو جمعية من المدرسين (أو من الطلبة في بعض الأحيان مثلما كان الحال في بولونيا)، بينما كانت «الكلية» عبارة عن مؤسَّسَة خيرية أنشئت من أجل مساعدة الطلاب الفقراء الذين يدرسون في الجامعة. وشاع الخلط مع ظهور الكليات في المستعمرات الأمريكية بعد أن كان قد بدأ في العالم القديم؛ فأسِّسَت ييل باسم «جامعة كلية ييل» The University of Yale College. وكان قد سبقها في ذلك تأسيس ترينتي بأسماء: «كلية ترينتي بدبلن» Trinity College, Dublin، أو جامعة دبلن Dublin University، أو «جامعة كلية ترينتي بدبلن» The University of Trinity College, Dublin، وتأسيس كلية ماريسكال باسم «كلية وجامعة» College and University[٤٢].

وفي عام ١٦٠٧ خُصِّصَ أول اعتماد مالي في مستعمرة فرجينيا للإنفاق على «جامعة» وإن لم يتم إنشاء الجامعة بالكامل قبل عامي ١٦٦٠م، ١٦٩٣م. ففي العام الأول (١٦٦٠) أصدر المجلس الشريعي للمستعمرة قانونًا برصد اعتماد معين للإنفاق على «الكلية» The College، وفي عام ١٦٩٣ أنشأ وليم الثالث الجامعة التي وصفت في امتياز تأسيسها بأنَّها «مكان معين للدراسة الشاملة العامة، أو كلية دائمة للاهوت والفلسفة واللغات وغير ذلك من الفنون النافعة والعلوم»، وأطلق عليها اسم «كلية وليام وماري في فيرجينيا» The Col-lege of William and Mary in Virginia[٤٣].

وقد سار إنشاء معاهد التعليم العالي في المستعمرات على عكس النمط الذي سارت عليه في انجلترا. فبدلاً من البدء بإقامة جامعة في أول الأمر ثم إنشاء كليات بعد ذلك،

بدأوا بإنشاء كلية ثم جعلوها جامعة. وقد أوضحنا هذا الاتجاه فيما سبق عند الحديث عن «دعوى جامعة ييل ضد مدينة نيوهافن»(٤٤).

وبالنسبة لهارفارد، فقد خصَّص المجلس التشريعي في بوسطن أربعمائة جنيه لإقامة معهد للتعليم العالي، وكان ذلك في عام ١٦٣٠م. وفي عام ١٦٤٢م عين المجلس مشرفين على «كلية أنشئت في كيمبريدج». وقد فسر ماتر Mather هذا النص فيما بعد بأنه يعني «جامعة»، وقال، في عام ١٦٩٢، إن الجمعية العامة منحت «امتيازًا لهذه الجامعة». وقد اعترف دستور ماساتشوستس لعام ١٧٧٩م بـ«الجامعة في كيمبريدج»(٤٥).

وطالما بقيت الكلية مجرد مؤسَّسَة خيرية بحتة تبقى كذلك صفتها متميزة عن صفة الجامعة من حيث كونها هيئة ذات شخصية اعتبارية. ولكن بمجرد أن تصبح الكلية مؤسَّسَة خيرية مكونة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية فإنَّ شخصيتها لابد وأن تختلط مع شخصية الجامعة. وهو ما حدث بالفعل في المستعمرات الأمريكية؛ لأنَّ المؤسَّسَة الوقفية يبدأ وجودها، من الناحية القانونية البحتة، عندما يتم التبرع بالعقار، أو الأموال(٤٦).

وفي معرض الحديث عن تأسيس الكليات استشهد وبستر برأي اللورد مانسفيلد Mans-field في الكليات بصفتها مؤسَّسَات خيرية، إذ يقول:

«يمكن النظر إلى المؤسَّسَات الخيرية للكليات من زاويتين، وهما: من حيث كونها هيئات منشأة بموجب امتياز، ومن حيث كونها دوراً خيرية. فبوصفها دوراً خيرية نجد أنَّهَا من إنشاء المؤسِّس وبمقدوره أن يفرض سلطته إما بشكل عام، أو على وجه التخصيص. وله أن يُحدِّدَ طرقًا وأساليب خاصة بالنسبة لممارسة جانب منها. فإذا عيَّن مشرفًا عامًا (كأن يستعمل الألفاظ العامة (Visitator sit) فإن الشخص المعين على هذا النحو يتمتع بكل ما يترتب على هذا التعيين من صلاحيات، وإن كان من الجائز أن تفيد صلاحياته بالنسبة لحالات بعينها. وقد يعني المؤسِّسُ مشرفًا عامًا، ويحدد مع ذلك سلطة ثانوية بعينها تتم ممارستها بدون الرجوع إلى المشرف في المقام الأول»(٤٧).

ثم يستطرد وبستر قائلاً: إنه «حتى لو كان الملك هو المؤسِّسُ، فإنه إذا منح امتيازًا يتضمَّنُ تعيين أمناء ومديرين فإنَّهم يصبحون مشرفين، ولا يستطيع الملك أن يمارس

الإشراف عليهم». ويسوق القاضي ستوري التبرير للسلطة الإشرافية في المؤسَّسات الخيرية فيقول:

«ترتبط بجميع الهيئات الخيرية سلطة إشرافية باعتبارها شيئًا لازمًا يلحق بها، لأنَّ هذه الهيئات لكونها مؤلفة من أفراد معرضين للضعف البشري، تكون عرضة -شأنها في ذلك شأن الأشخاص العاديين- للانحراف عن الغاية من إقامتها. ولذلك فقد نص القانون على أن توجد، بطريقة ما، سلطة للإشراف والتفقُّد والتقصِّي وتصحيح المخالفات والمفاسد في هذه الهيئات، وفرض تحقيق الأغراض الأصلية للمؤسَّسَة الخيرية بأمانة وإخلاص (. . .) وبموجب الحق العام لتقديم الهبة فإنَّ المؤسِّسَ وورثته هم المشرفون القانونيون ما لم يُعيِّن المؤسِّسُ شخصًا آخر ليكون مشرفًا؛ لأنه يجوز للمؤسِّس أن يتنازل عن حقه الإشرافي، إذا أراد ذلك، عند تقديم هبته. وفي هذه الحالة فإنَّ الشخصَ المتنازَلَ له يتمتَّعُ بهذا الحق وحده دون ورثة المؤسِّس. ومن ثم فإنَّ هذا الحق الإشرافي ميراث ناشئ مع المال، وله اعتباره في مدلول القانون، ويقوم على أساس المبدأ القائل بأنَّ من يتنازل عن ماله له الحق في تنظيم إدارته في المستقبل. ويمضي ستوري قائلاً:

إنَّ الرعاية (patronage) تتضمَّن أيضًا الحق القانوني للرعاية، لأنَّه كما قال لورد هولت بحق فإنَّ الرعاية والإشراف نتيجتان ضروريتان تترتَّبُ إحداهما على الأخرى»(٤٩).

وبموجب قانون تأسيس الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية يصبح الأمناء أصحاب الملك القانونيين(٥٠). وهذا لا يحدث عندما لا تكون المؤسَّسَة الخيرية مكونة على شكل هيئة فإنَّ الملك -في حدود النصوص البحتة- لا يكون مملوكًا للأمناء على النحو الذي يُمكِّنُهُمُ من التصرف فيه لمنفعتهم الشخصية.

وهناك إجماع بين رجال القانون على أنَّ قانون إنشاء الهيئة يضفي شكلاً أكثر ضمانًا للاستمرار والديمومة على المؤسسة الخيرية المكونة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية على النحو المشار إليه. ففي حالة المؤسَّسَة الخيرية تُدَارُ المنشأة طبقًا للنص الحرفي لصكِّ الوقف، إذ يجب الالتزام بشروط الواقف أو المؤسِّس وتنفيذها حرفيًا طالما أنَّها لا تتعارض مع قوانين البلاد (في الغرب) أو طالما أنها لا تتعارض مع التعاليم الدينية (في الإسلام).

وعلى العكس من ذلك، فعندما يتم تكوين المؤسَّسَة الخيرية على شكل هيئة اعتبارية يجوز للأمناء تعديل النظام الأساسي الذي يُنظِّم المؤسَّسَة الخيرية، وهو أمر جائز طالما أنَّه يؤدي إلى استمرار تحقيق أغراض المؤسسة الخيرية. ففي الحالة الأولى يكون هناك التزام تام بشروط الواقف، وفي الحالة الثانية توجد مرونة وقدر كبير من التعديل المسموح به. وكذلك يجوز للأمناء أن يُديموا ولايتهم بحيث يتم استبدالهم عندما يبلُغون سن التقاعد، أو تنتهي وصايتهم بطريقة أخرى. إنَّ الافتقار إلى التغيير في الحالة الأولى يعوق النمو والتطور اللذين يصبحان ميسورين في الحالة الثانية. وهذا هو أحد الأسباب في أن عدداً غير محدود من الكليات في الإسلام والغرب ظهرت ثم اختفت، وكان ذلك يتوقف غالبًا على المرونة النسبية للشروط التي وضعها واهبوها في وثائق هباتهم؛ فنجد أن كليات أكسفورد وكيمبريدج التي خضعت لقوانين تأسيسية على أنَّها هيئات ذات شخصية اعتبارية (Incorporating acts) استمرت عبر القرون وأصبحت مثالاً تحتذيه الكليات التي نشأت في المستعمرات الأمريكية والتي بقيت حتى يومنا هذا.

ذلك هو الفارق الجوهري بين «الكلية» التي نشأت منذ عهد بعيد في المشرق الإسلامي و«الكلية» كما نشأت في أكسفورد. وهو يُفسِّر السبب في أنَّ النمط الأول لم يُعمِّر، بينما ازدهر النمط الثاني وتكرر في أماكن أخرى. فقد أصبح فى مقدور النمط الأكسفوردي للكلية، بحكم تكوينها على شكل هيئة، أن ينجو من تقلبات الوقف غير المكون على شكل هيئة لها الشخصية الاعتبارية. وكان آدم سميث Adam Smith هو الذي لاحظ أنَّ «تأثير الوقف على من يعهد إليهم بأي أمر من الأمور يكون منومًا بالضرورة». ولا يكاد يصدق هذا الوصف على الكليات التي أقيمت على نمط كلية ميرتون حيث نشأت فيها روح التضامن، وشعور بالانتماء يحمله معه كل زميل من زملاء الدراسة في سنوات عمره اللاحقة بعد أن يترك الكلية بزمن طويل. وما زالت هذه الروح موجودة في الكليات الراقية في بريطانيا وأمريكا الشمالية. والواقع أنَّ الجامعات/ الكليات تعتمد على هذه الروح لكي يستمر بقاؤها عندما تواجه أزمة مالية... إذ أنَّها تطلب تبرعات من طلابها السابقين عن طريق تذكيرهم بالكلية التي تخرجوا منها. ولم تنشأ مثل هذه الروح التضامنية في الكليات التي قامت على أساس النمط الإسلامي دون أن تُغيِّر فيه شيئًا سواء أكانت في الإسلام أم

في الغرب. ففي هذه الكليات الأخيرة يركز الطالب جل همه على ما خصَّصَه له الوقف كواحد من أربابه؛ فكان يفيد بأقصى ما يستطيع من منحته الدراسية. وبمجرد أن يتم دراسته تنقطع صلته بالمعهد الذي كان يدرس فيه.

وقد نوَّه راشدال بهذا الاختلاف في موقف مُنتسبي الكليات عندما بحث أوجُه الاختلاف بين أنظمة الكليات في باريس وأكسفورد. وأبرز وجه الاختلاف الأكبر بينهما بصفة خاصة في المؤسَّسَة الخيرية لكلية ميرتون، ففي هذه الكلية كان «طلاب المنح الدراسية» (Scholars) في وضع مختلف عن وضع «طلاب المنح المالية (Bursars) في الكليات التي نشأت في القارة الأوروبية فهم مُلاك أراض اعتباريون Corporate land) (owners وليسوا طلابًا مقيمين (pensioners) يتقاضون منحةً يقوم على إدارتها آخرون[٥١] (كما هو حال طلبة باليول وكثير من الكليات الباريسية). هناك فارق مهم بين نموذج الكلية في أكسفورد ونموذج كليات باريس:

كانت غاية المؤسِّس الباريسي تكوين جماعة من الطلاب يديرها مشرف، وإن اختلفت صفة هذه الإدارة تبعًا لسنِّ أولئك الطلاب ووضعهم. أما بالنسبة لكلية أكسفورد فكانت الغاية المثلى أن تقام هيئَة تدار ذاتيًا self-governing وتكون إدارتها كما هو الحال في الدير- بيد رئيسها المنتخب ويساعده عددٌ معيَّن من طلاب الصفوف العليا مع اشتراط موافقة الجميع على التصرفات القانونية الأكثر أهمية. وحتى الأحدث سنًا من بين منتسبى المؤسَّسَة كاملي العضوية كان يشارك في انتخاب المشرف أو القيم[٥٢].

وبهذا نجد أنَّ أرباب الوقف في كلية على غرار كلية ميرتون كانت لهم مصلحة في كليتهم. ولهذا السبب كانت حصة الطلاب الإنجليز في أملاكهم أدعى إلى أن تحول دون إهدار عائدات الكلية واستنزافها وتبديدها على نحو ما كان يحدث في أحيان كثيرة في الكليات الباريسية[٥٣]. ففي باريس كانت صلة طالب العلم بكليته تتوقف عادة أثناء العطلة الطويلة، في حين كان يُفرَضُ على الطلاب في الكليات الإنجليزية الإقامة لفترة كبيرة من أجازاتهم الطويلة[٥٤]. وكانت المنحة الجامعية (Fellowship) سارية المفعول مدى الحياة في الكلية الإنجليزية كقاعدة عامة- باستثناء الحالة التي تُلغى فيها هذه المنحة نتيجة لترفيع الطالب إلى رتبة كنسية ذات دخل معين[٥٥]. كانت كلية ميرتون بمثابة حدِّ

فاصل في تاريخ الكليات؛ إذ كانت الكليات قبلها مجرد مؤسَّسات خيرية تعتمد على الهبة الخيرية، أو الوقف، بينما كانت الكليات التي جاءت بعدها، وسارت على منوالها، مكونة على شكل هيئات ذات شخصية اعتبارية. كانت الفئة الأولى جامدة بطبيعتها بينما تميَّزت الفئة الثانية بالفاعلية والتغيُّر المستمر، وبأن لديها القدرة على التغير مع تغير الظروف؛ لأنه كما يقول ماك إيفر «Mac Iver» إذا أريد الانتفاع من المؤسَّسات إلى أقصى حدود الانتفاع فلابد أن تتغيَّر مع تغيُّر ظروف الحياة، وأن تتحول كلما اتخذت الحياة وجهة جديدة تسير فيها»[٥٦]. ولم يكن مثل هذا التغيير ميسوراً تمامًا في معاهد قامت على أساس مؤسَّسات خيرية غير مكونة على شكل هيئات، لأنها كانت محكومة بشروط غير قابلة للتغيير لابد من إتباعها كما اشترطها المؤسِّس. أما المؤسسة الخيرية المكونة على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية فإنها تتمتَّع بالمرونة من خلال الاستمرار الذاتي لأوصيائها الذين كان بوسعهم تغيير نظام التأسيس إذا نشأت الحاجة لذلك.

٤) الوقف في الغرب الإسلامي، وجامعتان في أوروبا الجنوبية:

رغمَ أنَّ مفهوم الجامعة كهيئة ذات شخصية اعتبارية كان مفهومًا غريبًا على الحضارة الإسلامية، فإنَّ تجربة المغرب الإسلامي ربما كان لها أثرها في إنشاء جامعتين في جنوب أوروبا، وهما جامعة بلنسية Palencia في أسبانيا، وجامعة نابولي Naples في إيطاليا. وقد أنشأ جامعة بلنسيه الملك ألفونسو الثامن Alfonso VIII ملك قشتالة في عام ١٢٠٨-١٢٠٩م، بينما أنشأ جامعة نابولي الإمبراطور فردريك الثاني Emperor Frederick II في عام ١٢٢٤م.

كانت الجامعات تنشأ فيما سبق نتيجة «للكفاية التعليمية والتقدير العام لها»[٥٧]. أما جامعتا بلنسيه ونابولي فكانتا استثنائين صريحين من ذلك؛ إذ تأسَّسَت بلنسيه بأمر ملكي، لأن ألفونسو الثامن لم يعبأ حتى بإصدار مرسوم بتأسيسها، في حين أنشئت جامعة نابولي بجرة قلم من فردريك الثاني[٥٨]. ويصف راشدال أبرز معالم الجامعات في شبه الجزيرة الأسبانية بقوله:

كانت أبرز خصائصها ارتباطها الوثيق بالعرش، فقد أنشأها ملوك الممالك المختلفة، واستمر كثير منها لفترة طويلة أو بصفة دائمة في غنى عن أي تفويض آخر سوى ما خولته

لها امتيازات التأسيس الملكية وكانت أماكن الدراسة العامة هذه (studia generalla)[*] المنشأة بأمر ملكي بأي شكل معترف به رسميًا، مقصورة على شبه الجزيرة الأسبانية...[٥٩].

وكانت جامعة بلنسيه أول جامعة من هذا النوع، أي «جامعة مؤسَّسَة بأمر ملكي». وقد دعا ألفونسو الثامن الأساتذة العاملين في المعاهد المشهورة، ولعلها جامعتا بولونيا وباريس، للتدريس في جامعة بلنسيه نظير تقاضي رواتب[٦٠]. وجاء فردريك الثاني في العام التالي لإنشاء جامعته فحرم جامعة بولونيا المُنافسَة من أدوات الدراسة والبحث فدعا الأساتذة والطلاب للقدوم إلى نابولي[٦١].

ومن الواضح أن هاتين الحالتين تمثلان خروجًا أساسيًا على النهج المعتاد لإنشاء الجامعات ولكي نعرف كيف تأثرت بمعاهد العلم التي كانت قائمة في بلاد الغرب الإسلامي المعاصرة، يتعيَّن علينا أن نلقي نظرة سريعة على الأساس الفقهي لمعاهد العلم الإسلامية في أسبانيا وشمال أفريقيا[٦٢].

كان المذهب المالكي هو السائد في الغرب الإسلامي. ولا يسمح هذا المذهب، خلافًا لما تسير عليه بقية المذاهب السنية الأخرى، بأن يتولى الواقف إدارة أوقافه بنفسه. فلم يكن في مقدور مؤسِّس المدرسة أن يُعيِّن نفسه وصيًا عليها ومديرًا لها. وبذلك فإنَّ هذا المذهب لم يشجع على تأسيس المدارس من قِبَل الأفراد العاديين الذين كانوا كثيرًا ما يلجأون إلى الوقف لكي يجعلوا ثرواتهم وممتلكَاتهم بمنأى عن المُصادرة من جانب الحكام، وتجميد رؤوس أموالهم لمنفعة الورثة من ذريتهم بصفة دائمة. ولما كان ذلك الأمر غير ميسور في المذاهب المالكي، فإنَّ المدارس المالكية لم تنتشر في البلاد التي ساد فيها هذا المذهب؛ فلم تكن في بغداد مدارس مالكية معروفة، ونشأت في دمشق أربع مدارس من هذا النوع خلال عدة قرون، ولم يوجد في مصر سوى مدرسة واحدة كانت مقصورة على المالكية، وست مدارس أخرى كان المذهب المالكي فيها مجرد واحد من المذاهب السنية الممثلة فيها.

(*) «stadium generale» هو الاصطلاح الذي أطلق أول الأمر على ما نعرفه باسم الجامعة. ومعناه: المكان الذي يتلاقى فيه الطلبة الوافدون من جميع الجهات، لا -كما يظن البعض خطأ- المكان الذي تُدرَّسُ فيه جميع المواد. سعيد عاشور، أوروبا العصور الوسطى، الجزء الثاني، ط١٠، مكتبة الأنجلو المصرية، ص٣٤٦.

ووجد في شمال أفريقيا بأسره ما يقرب من اثنتي عشرة مدرسة مالكية. ومن الواضح أنَّ المدارس المالكية كانت أبعد ما تكون عن الرواج والانتشار في بلاد الإسلام.

لذلك فقد وقعت على عاتق الملوك وبعض ذوي النفوذ والسلطان مسئولية إنشاء الكليات في أسبانيا وشمال أفريقيا، ممن كانت دوافعهم في تأسيس المدارس لا تنحصر أساسًا في إعالة ذرياتهم وضمان النفقة لهم.

وقد أشار أ. ب. كوبان A . B . Cobban مؤخرًا إلى أن الجامعات الأسبانية المنشأة بتفويض ملكي ربما تأثرت في هذا الصدد بجامعة نابولي التي أنشأها فردريك الثاني(٦٣). ولكن مثل هذا التأثر بعيد الاحتمال؛ لأنَّ إنشاء جامعة بلنسيه سبق إنشاء جامعة نابولي بما يزيد على عقد من الزمان. ولعل التأثير كان بالعكس. وعلى أية حال، فإنَّ المُرجَّح أنَّ الخروج الواضح عن الفكرة الأصلية لإنشاء الجامعات كان بتأثير مصدر مشترك أثَّر في المؤسِّسين الملكيين للجامعتين، والأحرى أنَّهُمَا تأثَّرا بتجربة الغرب الإسلامي حيث أدى تفرد المَذهب المالكي السائد هناك في موضوع الوقف إلى صرف الناس فيما عدا الملوك عن إنشاء الكليات، لأنَّ الدافع عند كل من هذين الملكين لتأسيس الجامعة هو ما يُحقِّقُه إنشاؤهما من مجد وفخار لنفسه ولمملكته.

ثالثا: التعليم

لو تصورنا أنَّ طالب علم وهمي من بلاد الإسلام، ولتكن بغداد، في العصور الوسطى، قام بزيارة إلى عالم العلم والمعرفة في الغرب المسيحي، فإنَّه لم يكن ليشعر بأنَّه بعيد عن الوسط الذي يألفه، وسيشعر بارتياح كبير في بيئته الجديدة. وسيجد أن من الأماكن المألوفة لديه تمامًا كليات باريس وأكسفورد بطلابها، ودارسيها، ودكاترتها، يعاونهم مساعدوهم ومعيدوهم، والطلاب تحت الخدمة. وإذا حضر الدروس والتمرينات فإنَّه يشعر كأنَّه في مدرسته عندما يسمع المحاضرات والمناظرات. بل إنَّه قد يتوقع، بصفته طالب علم زائر، أن يُدعى للمشاركة في مناظرة أو اثنتين، وحبَّذا لو اشترك في ثلاث مناظرات- وهو العدد المعتاد في بغداد- مع زملائه الذين يستضيفونه. ولن يجد شيئًا في الوسط الدراسي غريبًا عليه، ولا حتى الجامعة غير الإسلامية ذاتها، فهي مجرد مفهوم تجريدي، أما المباني فإنها تتعلّق (وهو ما كانت عليه بالفعل) بالكليات التي يعرفها حق المعرفة. وسيجد أنَّ المواد الدراسية وطرق التدريس والتدريب مألوفة لديه. وسيجد كذلك أنَّه على دراية بنفس الاتجاه العام لعناصر النشاط الدراسي. وسوف تتضافر كلٌ من الدراسات والتمارين وطرق التدريس وألوان النشاط لتجعله يشعر أن البيئة العلمية التي يزورها ليست سوى امتداد للبيئة التي قدم منها. كيف لا يكون الأمر كذلك والوسط العلمي لا ينطوي على أية مفاجآت بالنسبة له: تصدر الدراسات القانونية وشيوعها (بما في ذلك فن الإملاء ars dictaminis)، الولع الشديد بالجدل بطريقتيه: طريقة بولونيا وطريقة باريس، واستخدام الطريقة المدرسية (scholastic method) في تدريس القانون واللاهوت والطب والتي تلتزم في تطبيقها بقواعد الجدل شفهيًا في المناظرات، وتحريريًا في كتب المجموعات أو المجملات أو الخلاصات (summae)، وتقارير (reports) لطلاب عن المناظرات ومحاضرات المدرسين، وتلك القائمة الطويلة من الاصطلاحات الفنية التي تمثل نفس الوظائف التي تؤديها نظائرها الإسلامية، والتي كثيرًا ما تكون مجرد ترجمة حرفية للاصطلاحات العربية المقابلة لها -كل هذا وأكثر منه، بما في ذلك تدهور وأفول علوم الأدب التي أحزنت قلب ثعلب من قبل، والتي رثى لحالها جون أوف سالسبوري John of Salisbury بلسان بليغ.

لن يجد زائرنا الوهمي ما يدفعه إلى التساؤل عن كيفية حدوث هذه التطورات المشابهة لما يجده في بلده. وسوف يكون لديه، بادئ ذي بدء، إحساس قوي بتفوق حضارته، وعندما يعود إلى وطنه في المشرق فسيجد أنَّه قد التقى بكثير من إخوانه المسلمين من بلاد المغرب الإسلامي، ومن مواطني أسبانيا وصقلية وجنوب إيطاليا وجنوب فرنسا، من المقيمين في تلك البلاد ومن الذين قدموا للسياحة وطلب العلم، وأنَّه قد شاهد سيل الطلاب المرتحلين القاصدين مراكز الثقافة الإسلامية: بغداد التي خرجت منها الدراسات الجديدة وطريقة النظر، ودمشق والقاهرة اللتين كانت الكليات تنتشر فيهما على طريقة بغداد بسرعة فائقة. ومن المرجح أن يكون قد عبر البحر في الأبيض المتوسط بصحبة طلبة العلم العائدين وهم يحملون غنائمهم العلمية من الكتب. وعندما يصل إلى طليطلة وسالرنو فسوف يشعر بالفخر عندما يرى الانكباب على ترجمة الكتب العربية إلى اللغة اللاتينية. وينتابه الفخر عندما يرى جمهرة من العلماء النصارى من مختلف البلاد المسيحية يتيهون بأنفسهم عجبًا وكبرياءً لإتقانهم العلوم العربية. وسوف يتعاطف مع أدلار البائي (Adelard of Bath) من مدينة باث الذي تشبَّع بالثقافة العربية هو نفسه، وراح يحاول إقناع ابن أخيه بعلو كعب هذه العلوم. وسوف يسانده في مسعاه وهو يشرح له أنَّه لا يجب الاقتصار على دراسة أمهات الكتب فقط، وإنما يتعيَّنُ دراسة كل من المراجع والاستنتاج والتحليل بنفس الحماس. وسيهز رأسه إعجابًا وطربًا وهو ينصت إلى «الفتى العجيب» ذي العشرين ربيعًا «فرناندو القرطبي» Fernando of Cordova وهو يصول ويجول في المناظرة في كلية «نافار» Navarre بباريس -والذي سيذكِّره بالفتيان النابهين في وطنه- عندما يراه يتَّقدُ ذكاء وبراعة في ردوده على كل الاعتراضات التي طرحت في المناظرة، وهو مثال رائعَ لما أنجبته تلك الظاهرة في أسبانيا والتي تأسَّف لها واستهجنها بائسًا موزاراب ألفارو القرطبي Mozarab Alvaro في كتابه بعنوان «Indiculo Luminoso» إذ يقول:

«إنَّ إخواني المسيحيين يطربون لأشعار العرب وحكاياتهم ويدرسون مؤلَّفات علماء الكلام والفلاسفة المسلمين، ليس بغرض الرد عليهم وتفنيد آرائهم، وإنما لتعلُّم الأَسلوب العربي الرشيق والصحيح. فأين تجد الآن بين عامة الناس من يقرأ الشروح اللاتينية للكتاب المقدس؟ من الذي يقرأ الآن الإنجيل والأنبياء والرسل؟ وا أسفاه!، إنَّ الشبان المسيحيين

الذين يمتازون بمواهبهم الفائقة أصبحوا لا يعرفون أدبًا أو لغة سوى العربية! ذلك أنهم يُقبلون على كتب العرب في بنهمٍ وشغف، ويجمعون منها مكتبات كاملة تكلفهم الأموال الطائلة؛ ويتغنون في كل مكان بمدح المعارف والعلوم العربية. وعلى العكس من ذلك، ما أن تُذكر أمامهم الكتب المسيحية حتى يحتجُّوا بازدراء بأنَّ مثل هذه الكتب ليست جديرة باهتمامهم. واأسفاه! لقد نسي المسيحيون لغتهم. ولا يوجد واحد في الألف يستطيع أن يكتب خطابًا لصديقه بلغة لاتينية سليمة! أما عن الكتابة باللغة العربية، فما أكثر من يجيدون التعبير بها عن مكنوناتهم وبأروع أسلوب. بل ويقرضون أشعارًا تبز في سلامة قوالبها قصائد العرب أنفسهم(٦٤)».

ولا علم لنا بالطبع عن مثل هذا السائح في بلاد الغرب المسيحي، لأنَّ جاذبية العلوم والمعارف الإسلامية جعلت تيار السياحة والسفر يتجه نحو الشرق. ولكن ليس هذا بالأمر المهم. فلو أنَّ سائحنا الوهمي امتد عمره قرنين من الزمن لشاهد تطور التعليم الإسلامي من مركزه في مدينته بغداد متطلقًا في اتجاه الغرب إلى سوريا فمصر فشمال أفريقيا، ومنها إلى أسبانيا وصقلية وجنوب إيطاليا، ومنها إلى بقية أنحاء العالم المسيحي. كانت العلوم الإسلامية تنتقل مع المرتحلين من طلبة العلم والحُجَّاج والصليبيين والتُجَّار والسُيَّاح، وكانت تنتقل معهم شفاهةً مثلما كانت ترحل في حركة الكتب على أوسع نطاق.

كانت «المحاضرة» و«المناظرة» طريقتي التدريس الرئيستين في العصور الوسطى، منذ أواخر القرن التاسع وبداية القرن العاشر الهجريين في الإسلام، وفي القرن الثاني عشر الميلادي في بلاد الغرب. وسوف نتناول كلاً منهما فيما يلي:

١) المحاضرة:

يُطلَقُ على المحاضرة في اللغة اللاتينية لفظ (Lectio). وقد تناول هذا اللفظ بالشرح هوف أوف سانت فكتور Hugh of St Victor فأشار إلى معناه ذي الثلاث شعب وشرحه. ثم جاء جون أوف سالسبوري فاقترح إضافة اصطلاح آخر إليه لإزالة ما يكتنفه من غموض. وقد كتب كلاهما، هوف وجون، في القرن الثاني عشر الميلادي؛ إذ كَتَب أولهما في النصف الأول من ذلك القرن، بينما كتب الآخر في نصفه الثاني. ويرجع سبب

اهتمامهما بهذا اللفظ إلى أنَّ مضمونه في القرن الثاني عشر الميلادي كان شيئًا جديدًا أضيف إلى معناه العادي. كان ذلك المضمون الجديد يتطابق في الواقع مع مضمون اللفظ العربي «قراءة» الذي يؤدي نفس المعنى الذي يؤديه لفظ (Lection) اللاتيني.

اشتق اللفظان (Lectio) و«قراءة» من الفعلين (Legere) و«قرأ»، ومعناهما: يقرأ، يقرأ بصوت مرتفع، يتلو. ومعنى كل من (Lectio) وقراءة هو: تلاوة.

وقد ساق هوف أوف سانت فكتور في كتابه «Didacallicon» ثلاثة معان لمدلولات شائعة للفظ Lectio، وهي: (١) المعنى الإيجابي عندما تتحدَّثُ عن المُدَرِّس يُعلِّمُ الطالبَ، (٢) المعنى السلبي عندما تتحدَّثُ عن الطالب يتعلَّمُ على يد المُدرِّس، (٣) المعنى المطلق عندما تتحدث عن قراءة الشخص دون إشارة إلى التعليم أو التعلم. وفيما يلي الشرح الذي ساقه هوف:

القراءة عمادها الأساسي إحاطة عقولنا بقواعد ومفاهيم مستمدة من الكتب. وهناك ثلاثة أنواع من القراءة: قراءة المُعلم، قراءة المتعلِّم، وقراءة القارئ المُستقل. إذ أنَّنا نقول: «أقرأ له الكتاب»، ونقول «أقرأ الكتاب عليه»، كما نقول: «أقرأ الكتاب»[٦٥].

أما جون أوف سالسبوري فقد تناول في كتابه «Metalogicon» تعدُّدَ معاني هذا اللفظ في قوله:

إنَّ لفظ «قراءة» مُتعدِّد المعاني؛ فقد يعني إما النشاط المتصل بالتعليم والتعلم، أو الاشتغال بدراسة أشياء مكتوبة بواسطة المرء ذاته. وعلى ذلك فإنَّنا يمكن أن نطلق على المعنى الأول، وهو الاتصال المتبادل بين المعلم والمتعلم، لفظ محاضرة (إذ استعملنا اصطلاح كوينتليان Quintilian). أما المعنى الآخر، وهو التدبُّر وإمعان النظر من قبل الدارس، فهو القراءة بمعناها المباشر[٦٦].

وهكذا حاول جون إيجاد حل للمسألة باستعمال اللفظ الذي استعمله كوينتليان (ت. حوالي ١٠٠ م) وهو (prelectio) للدلالة على المُدرِّس. وإذا كان حل جون لم يلق قبولاً[٦٧] فلعل من أسباب ذلك أنَّ المعاني الثلاثة للفظ كانت في حاجة إلى ثلاثة ألفاظ مختلفة، وليس إلى لفظين. فإذا استعمل لفظ (prelectio) للدلالة على المُدرِّس وحده،

فإنَّ لفظ (lectio) يظل اللفظ المستعمل للدلالة على المتعلّم والقارئ المستقل. إضافة إلى ذلك، فإنَّ المسألة لا تتعلّق بالاسم فقط، وإنما تتعلّق أيضًا، وبدرجة أكبر، بالفعل. وكان الفعل (praelegere) في اللغة اللاتينية الفصحى يحمل معنى بعيدًا عن ذلك كل البعد.

ومهما كان الأمر، فإنَّ المشكلة كانت تتصل باللغة اللاتينية المستعملة في القرن الثاني عشر وهي مشكلة أحدثها العلم الجديد، ولم تكن مشكلة خاصة باللاتينية القديمة أصلاً، وإنما كانت على الأصح مشكلة خاصة باللغة العربية. فاللفظ «قرأ» ومعناه تلا، اشتق معناه أصلاً وهو «علم» لفظ «قرآن» (وهو اسم مصدر آخر للفعل قرأ) بمعنى تلاوة. وكان الفعل «قرأ» إذا استعمل معه حرف الجر «على» في الاستعمال المطلق بدون مفعول به معناه: «قرأ» أو «رتل» القرآن على شخص ما بصفته معلمًا أو راويًا. ثم تطور استعمال الفعل وحرف الجر فيما بعد فأصبح يحمل المعنى الفني الإضافي وهو: (أن يقرأ تلميذ أو متعلم على شيخه أو معلمه). والمصدر الأسمى للفعل بهذا المعنى هو «قراءة»[٦٨]. وقد استخدم الفعل «قرأ» أول الأمر للدلالة على تلاوة القرآن وتعليمه، ثم استُعملَ بعد ذلك للدلالة على التدريس بصفة عامة، بحيث ترد المادة التي يجرى تدريسها بعد الفعل للمسند.

وهكذا كان تعدُّدُ معاني الفعل «قرأ» ومصدره الإسمي «قراءة» مسألة نشأت في الإسلام ويرجع أصلها إلى قراءة القرآن وتعليمه، فكانت العبارة العربية «قرأ على . . .» التي تتألَّف من فعل وحرف جر، لها معنيان:

١- قرأ بصوت مرتفع أو سمع.

٢- قرأ بصوت مرتفع أو سمع تحت إشراف شخص ما. فكان معنى الجملة «قرأ الكتاب على زيد» أنَّه قرأ الكتاب لزيد (الطالب)، كما تعني أنَّه قرأ الكتاب تحت إشراف زيد (المعلّم)، وبعبارة أخرى كان حرف الجر «على» في هذا السياق يؤدي ذات المعنى الذي يؤديه اللفظ اللاتيني iliii معناه «له»، كما كان يؤدي المعنى الذي يؤديه (ab illo) ومعناها «تحت إشراف» في قول هوف سانت فكتور الذي أوردناه آنفًا.

فاللغة العربية، شأنها في ذلك شأن اللغة اللاتينية، لها وسائلها في التمييز بين المعاني الثلاثة للفعل. ومن ذلك أنَّ صيغة الفعل الرباعي السببية «أقرأ» (المصدر الاسمي: إقراء)

تعني: الـمُدرِّسُ وهو يُعلِّمُ الطالب القراءة، وإذا استُعملَ معها موضوع الكتاب تتمة للمسند تعني: جعل الطالب يقرأ الموضوع الفلاني: «قَرأ الفقه على زيد» ومعناها أنه قرأ (بمعنى درس) الفقه على زيد، (وحتى يومنا هذا ما زال الطالب في أكسفورد أو كيمبريدج «يقرأ» القانون أو أي مادة أخرى، بينما اختفى اصطلاح «يقرأ» بهذا المعنى من الاستعمالات الحديثة للغة العربية). وفيما يتعلَّق بالقارئ المستقل، فإنَّ الفعل «قرأ» إذا جاء بدون إضافات معناه: قرأ أو تلا. ولتأكيد معنى القراءة المستقلة كانت تضاف إلى الفعل عبارة «لنفسه» فيقال: قرأ لنفسه. والأكثر طرافة في هذا المقام إضافة عبارة «نفسه» إلى هذا الفعل مُتعدِّد المعاني مع حرف الجر فيقال: قرأ على نفسه، بمعنى قرأ بصوت مرتفع، أو تلا لنفسه، أو تَحت إشراف نفسه، للتشديد على أنَّ الشخص المعني لم يكن يدرس تحت إشراف مُدرِّس، وإنما كان يدرس بمفرده[٦٩].

وكان الفعل «قرأ» يرتبط أيضًا من الناحية الفنية بالفعل «سمع». فعندما نقول: قرأ عمر الكتاب على زيد فإنَّ هذه «القراءة» لا تتعلَّق بعمر فقط وإنما تتعلَّق أيضًا بزملائه في الصف الذين حضروا القراءة وشاركوا في النشاط الصفيِّ مع عمر، ولذا فإنَّ من سمعوا القراءة كانوا من الناحية الفنية «قُرَّاء» للنص من خلال سماعهم له، وملاحظتهم جنبًا إلى جنب مع عمر للتصحيحات والشروح التي قدمها المدرس زيد.

أما أنَّ «سمع» كانت تعني أيضًا «قرأ» بمعناها الفني، فهذا أمر يبدو بوضوح في الفقرة التالية التي تتحدَّثُ عن طالب علم في القرنين التاسع والعاشر الميلاديين، فقد استعمل فيها الفعل «سمع» مرتين، ومن الممكن أن يستبدل به بسهولة الفعل «قرأ». وفيما يلي نص هذه الفقرة: «كان يشتري من الورَّاقين الكتب التي لم يكن سمعَهَا ويُسمِّعُ فيها لنفسه»[٧٠] ويبدو الترادف بين «قرأ» و«سمع» أن هذه العبارة بشكل واضح.

وكانت الشهادة التي يعطيها المدرس للطالب، أو للطلاب المذكورة أسماؤهم فيها، تُكتَبُ عادة في نهاية الكتاب أو الرسالة وتُوقَّع. وهي تشهدُ بأن الطالب أو الطلاب قد «قرأوا» الكتاب عليه. وكان اللفظ الاصطلاحي المستعمل لشهادة «القراءة» هذه هو «سماع»، وهي مصدر اسمي من الفعل «سمع». وفي ذلك دليل آخر على الطبيعة الشفهية -السمعية للتعليم، وعلى الترادُفِ بين لفظي «قراءة» و«سماع».

إنَّ الفعلين «legere» في اللاتينية القديمة، و«قرأ» في العربية الفصحى يشتركان في الدلالة على معنى «أن تجمع معًا» أو «تحشد» بالإضافة إلى معنى «يقرأ»: يطَّلع، يقرأ بصوت مرتفع، يسمع. إلا أن هذه المعاني الثلاثة التي تقدَّمَ شرحها كانت من نتاج التربية الإسلامية في العصر الوسيط، وتخلو منها اللاتينية القديمة مثلما تخلو منها اللغة العربية الحديثة. وإنَّ هذا الاهتمام من جانب هوف أوف سالسبوري بالاستعمالات المتعددة للفظ «قراءة» وشعور كل منهما بأنَّه مُطالَبٌ بأن يسوق شرحًا أو تفسيرًا مثلما فَعَل أولهما، أو يقدِّمُ علاجًا مثلما فعل الثاني، ليدل على بدء استعمال اصطلاح جديد لم يألفه قراؤهما بعد. وفي المقابل، نجد الكتاب المسلمين في العصور الوسطى قد أخذوا هذا اللفظ الاصطلاحي على علاته، بعد أن نشأ لديهم من خلال اشتغالهم بدراسة القرآن والحديث.

٢) التقرير:

تحدَّث أ. م. ميجرز E.M.meijers في دراساته لتاريخ القانون عن مؤلفَّات ريفيني Revigny فقال: إنَّها بقيت كلها على هيئة مجموعة من الدروس والمحاضرات لطلابه، وإنَّه تم جمعها بمعرفة أحد هؤلاء الطلاب. وقد حذر بادئ ذي بدء من أنَّه لا ينبغي النظر إلى هذه التقارير على أنَّها مذكرات دراسية من النوع الذي يدونه أي طالب عادي؛ لأنَّها لو كانت كذلك، لوجدنا منها نسخًا متعددة تختلف إحداها عن الأخرى بحسب السنة التي كانت تُدَرَّسُ فيها المحاضرات، ومدى العناية المبذولة في تدوينها. ولكن الأمر لم يكن كذلك؛ لأن اتفاقها في النص بلغ حدًا لا يمكن الاعتقاد معه إلا أنها صادرة عن مصدر واحد. وقد ذهب في افتراضه إلى أنها ربما كانت من إعداد طالب أو أكثر بالتنسيق مع الأستاذ. ومن المعروف أن هذه الطريقة في الإعداد هي التي اتبعها المُسَجِّلُون (Reportatores) لدروس توما الأكويني(*)(٧١).

(*) توما الأكويني (١٢٢٥ - ١٢٧٤م): كان من الرهبان الدومينكان، تتلمذ على يد ألبرت الكبير ثم صار أستاذًا بجامعة باريس. وقد دوَّن كثيرًا من الشروح والمؤلفات الفلسفية، حاول فيها أن يقدم فلسفة أرسطو إلى معاصرية في براقة مغرية، ويلاحظ أن توما الأكويني اعتمد في آرائه الفلسفية الخالصة على طريقة ابن رشد في شرح فلسفة أرسطو، في حين ألف في الجانب اللاهوتي عدة مؤلَّفات بلغت شأوًا بعيدًا في مهارة البناء وسمو الصياغة والطريقة. سعيد عبد الفتاح عاشور، أوروبا العصور الوسطى، ط١٢، ج١، ص٣٧٨.

وقد أراد ميجرز بالتنويه إلى أن مؤلفات ريفيني وصلت إلينا على شكل تقارير (Reportationes) أن يدفع عنها أية انتقادات غير عادلة قد توجه إليها. ولمَّا كانت هذه المؤلفات عبارة عن تقارير عن المحاضرات الدراسية، فإنها تحتوي على كثير من الفقرات الغامضة؛ لأن الغرض منها هو التدريس، ولم تكن كتبًا دراسية من إعداد المدرس. فالنص لم يُكتب بعناية. والمدرس يتحدث عن مذكرات. وكثيرًا ما يشرح مبدأ أو مسألة بالتفصيل، ويذكر آراء مختلفة عديدة دون أن ينسبها إلى أصحابها. وتتخلَّل التقارير استطرادات بلهجة عامية هنا وهناك ليست بذات أهمية كبيرة. تلك هي السمات العديدة التي تدل على أنها تقارير للمذكرات الدراسية أعدها الطلاب، ولم تكن مُصنَّفًا مكتملاً مُتقَنًا من إعداد المدرس نفسه[٧٢].

ويصف ميجرز في موضع آخر من كتابه «تقارير» نيكولوس فيوريوسوس Nicolaus Furiosus فيقدم لنا رأيًا آخر في هذا النوع من الأدب القانوني، حيث يقول:

إن تقرير نيكولوس فيوريوسوس ليس من إعداد طالب يكتب مذكرات أثناء المحاضرات، بل هو بالأحرى خلاصة لآراء جوهانس Johannes. فكثيرًا ما يضيف المؤلف إليها آراء مؤلفين آخرين من المعاصرين لجوهانس وخصوصًا البريكوس Albericus وبلاسنتينوس placentinus، فإذا ذكر جوهانس مسألة دون أن يقدم لها جوابًا، فإن المقرر يتجاسر على اقتراح جواب من عنده[٧٣].

ويستطرد ميجرز قائلاً: إن المقرر يعطي رأيًا مخالفًا لرأي الأستاذ[٧٤].

من الواضح أن «التقرير» هو نفس الشيء الذي أنتجه الأدب الفقهي الإسلامي بإسم «التعليقة». فالمذكرات التي يدونها الطالب هي عملية التعليق سواء أكتبها من محاضرات المدرس أم من تعليقته، أم من مؤلفاته المكتملة الإعداد. وتصلح تعليقة الغزالي للمقارنة مع تقرير نيكولوس فيوريوسوس. كان مصنف أولهما بعنوان «المنخول» والذي سلفت الإشارة إليه[٧٥]، عبارة عن تقرير (أي تعليقة) عن مذكرات دروس أستاذه الجويني. وقد ذكر الغزالي في نهاية مصنفه كيف تعامل مع مذكرات أستاذه فقال إنه التزم بـ:

«الاقتصار على ما ذكره إمام الحرمين... في تعليقته من غير تبديل في المعنى وتعليل،

سوى تكلُّف في تهذيب كل كتاب بتقسيم فصول، وتبويب أبواب، روما لتسهيل المطالعة عند مسيس الحاجة إلى المراجعة[٧٦]».

وليس ثمة شك في هذا المقام في أن الطالب تجرأ على تغيير الشكل العام لمذكرات مدرسه، فهذا هو ما أقر بفعله على أقل تقدير. غير أننا إذا قرأنا كتاب «المنخول» بإمعان، نجد أن الطالب تجرأ أيضًا على ذكر عدد من الآراء التي تخالف آراء معلمه. ولا شك أن ذلك كان سببًا في تلك الصيحة التي أطلقها الأستاذ عندما أدرك الفرق بين تعليقته وتقرير تلميذه قائلاً له: «دفنتني وأنا حي! هلاً صبرت حتى أموت»[٧٧].

٣) الطريقة المدرسية في الشكل النهائي: الخلاصة:

ظهر اصطلاح «المحاضرة lectio» متعدد المعاني فجأة في النصف الأول من القرن الثاني عشر الميلادي. وكانت سمة تعدد معانيه في اللغة اللاتينية في العصر الوسيط ترتبط بحكم نشأته أوثق الارتباط بالاصطلاح العربي المقابل له وهو «قراءة» المستعمل في نظام التعليم الإسلامي. ولم تكن «المحاضرة lectio» و«التقرير reportatio» ظاهرتين فرديتين، فهناك ظاهرة أخرى وهي اصطلاح «نعم ولا» (sic et non) الذي ظهر فجأة في الغرب المسيحي حوالي عام ١١٠٠م، والذي كان يرتبط هو الآخر ارتباطًا وثيقًا بالاصطلاح الإسلامي المقابل وهو «الخلاف» الذي كان جزءًا أساسيًا من نظام الفقه الإسلامي في القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي.

كان «الإجماع -الخلاف»، أو «نعم ولا»، أحد العناصر الثلاثة الرئيسة لما أصبح يعرف بطريقة النظر، أو الطريقة المدرسية Scholastic method(*). وكان العنصران الآخران هما الجدل والمناظرة. وقد ظهر هذان العنصران في الغرب المسيحي قبل القرن الثاني عشر الميلادي، وفي الشرق الإسلامي قبل ذلك بزمن طويل، وإن يكن على مستوى أقل رقيًا في كلا المجالين.

أ) دراسات اندرس وجرابمان(**):

إن المرجع الأساسي في الطريقة المدرسية هو التاريخ الرائع الذي كتبه مارتن جرابمان

(*) انظر الهامش ص١٢١ في تعريف هذه الطريقة.

(**) Endres & Grabmann.

Martin Grabmann في جزأين[٧٨]. وقد سبقه إلى ذلك ج. اندرس J. Endres الذي بدأ الكتابة في هذا الموضوع ببحث ممتاز، وإن يكن على نطاق محدود إلى حد كبير[٧٩]. كان الاعتقاد السائد قبل اندرس أن أرسطو هو مبتكر الطريقة المدرسية. وبرغم أن هذه الفكرة ليست صحيحة، فإنها لم تكن خاطئة تمامًا. وقد ساعد مقال اندرس على تصحيح بعض الأمور، والتركيز على أصول تلك الطريقة ونشأتها الأولى. وكانت النتيجة التي خلص إليها هي أن الطريقة المدرسية كانت من إبداع وصنع «الفلسفة المدرسية» ذاتها، وأنها لم تكن كما، كان مفترضًا حتى ذلك الحين، من ابتكار الفلسفة الأرسطوطاليسية[٨٠]. وقدم الباحث عرضًا مجملاً لما وصفه بالتطور التاريخي لهذه الطريقة بغية تأييد الاستنتاج الذي توصل إليه، والذي أدرك أنه سيبدو غريبًا بعض الشيء للمشتغلين بفكر العصور الوسطى[٨١].

يرى اندرس أن البدايات الأولى لهذه الطريقة ظهرت في مرحلة زمنية بعيدة جداً عن الزمن الذي يمكن للمرء أن يتحدث عن وجود أية فلسفة مدرسية فيه على الإطلاق، يستشهد بكتاب «الأحكام» Sentences لمؤلفه بروسبر الأكويتاني Prosper of Aquitaine (ت بعد عام ٤٤٥م). وهذا الكتاب «Liber Sententiarum Prosperi» عبارة عن مصنف يحتوي على قرابة ثلاثمائة «حُكْم» (من أقوال آباء الكنيسة، أي كتابها القدامي) مقتبسة من سانت أوجستين St Augustine في مسائل العقيدة. ولا يتصف الكتاب بترتيب أو نظام معين، ويعتمد على أقوال هذا الأب وحده من بين آباء الكنيسة.

ثم يستشهد أندرس بكتاب «Tres libri sententiarum» لمؤلفه إيزودور الأشبيلي Isi-dore of Seville (ت٦٣٦م) باعتباره مصنفًا على جانب كبير من الأهمية لما يتميز به من تقدم على كتاب «الأحكام» لبروسبر، والذي يتمثل في أن مادته مرتبة بطريقة منهجية في ثلاثة كتب. وبدلاً من إيراد قول واحد مُسنَد إلى مصدر واحد تحت كل عنوان أو موضوع، يعرض الكتاب عدداً من الأقوال لكل مصدرٍ من المصادر المتعددة. وبعبارة أخرى، يوجد في الكتاب نظام مقصود واستفاضة في ذكر التفاصيل. وقد ظل كتاب ايزودور نموذجًا ومثالاً لكل المصنفات المماثلة حتى نهاية القرن الحادي وبداية القرن الثاني عشر الميلاديين.

وفي تلك الفترة ظهرت طريقة جديدة توجد مبادئها في كتاب أبيلار(*) Abelard بعنوان: «نعم ولا Sic et Non». ففي هذا الكتاب يذكر أبيلار (ت١١٤٢م) سلسلة من الأقوال المؤيدة لقضية ما، تقابلها سلسلة من الأقوال المخالفة، أو المدافعة عن وجهة النظر السلبية، وكلها لآباء الكنيسة. ويتضمَّن «التمهيد» إرشادات اواضحة عن طريقة التوفيق بين هذه الآراء المؤيدة والمعارضة، وإن كان المؤلف لا يطبق هذه القواعد، ولا يحاول التوفيق بين هذه الآراء المتعارضة بشكل ظاهر. ولهذا السبب كان المعتقد في أحيان كثيرة أن أبيلار استخدم طريقته هذه لكي يغرس الشك في عقل القارئ، وهو ما ينفيه أندرس استناداً إلى القواعد الواضحة التي وردت في التمهيد. ويخلص إلى أن تلك الفترة الزمنية في التاريخ والتي ظهر فيها أبيلار هي التي يمكن أن نتحدث فيها لأول مرة عن ظهور الطريقة المدرسية، وبالمعنى الحقيقي لهذه الطريقة(٨٢).

وبرغم أن أندرس ينسب إحداث الطريقة المدرسية إلى الفلسفة المدرسية ذاتها، فإنه لا يغيب عن باله أن أرسطو كان له بعض التأثير في ظهورها في مرحلة لاحقة، ولكنه يصر على أن ابتداع الطريقة أصلاً وتصميمها الأساسي لا يعزي إليه. ويشير إلى أن من يعتقدون أن الطريقة وتصميمها يعودان إلى أرسطو يرجعون أصل هذه الطريقة إلى كتابه «أبوريا» (منهج الشك أو المنهج الجدلي) Aporias. غير أن أول مصنف تظهر فيه إحاطة جيدة لكتاب أبوريا لأرسطو هو كتاب «الخلاصة Summa» لمؤلفه سيمون الطوراني Simon of Tournai والذي كتبه في أواخر القرن الثاني عشر الميلادي، أي في وقت بدأ فيه استخدام الطريقة المدرسية بالفعل(٨٣).

(*) بيتر أو بطرس أبيلار (١٠٧٩ - ١١٤٢م): كان بدون شك أشهر رجال الجدل في القرن الثاني عشر وألمع معلمي عصره، بحيث أنه ترك -عن طريق تلاميذه- أثراً عميقًا في الدراسات الفلسفية واللاهوتية بقية العصور الوسطى، فضلاً عن أن تطور اللاهوت المدرسي بلغ ذروته على يديه. والواقع أنه لم يكن -كما دعاه البعض- أبا للفلسفة المدرسية، ولكن كتابه «نعم ولا Sic et Non» يعتبر نموذجًا احتذاه من خلفه من اللاهوتيين والفلاسفة، فاستخدموا الجدل في دحض آراء المعارضين. ويعرض أبيلار في هذا الكتاب نحواً من مائة وخمسين مسألة لاهوتية، يبحثها بطريقة جدلية أكثر منها موضوعية، معتمداً في هذا البحث على أدلة فلسفية ولكن دون أن يجرؤ على أن يقطع فيها برأي حاسم. سعيد عبد الفتاح عاشور، أوروبا العصور الوسطى، ج٢، ط١٠، ١٩٨٦، ص٢٦٩.

والملاحظ في تحليل اندرس أن هناك فترة امتدت خمسة قرون لم يحدث فيها أي تطور تقريبًا من الناحية الفعلية؛ فقد ظل كتاب «الأحكام» لا يزودور نموذجًا يحتذيه الكُتَّاب طوال تلك الفترة الطويلة. ويلاحظ أيضًا أهمية القرن الثاني عشر الميلادي؛ إذ ظهر في بدايته كتاب «نعم ولا» Sic et Non لأبيلار، وفي نهايته صدر كتاب «الخلاصة» لسيمون الطوراني. وقد أفرد جرابمان لهذا القرن الثاني عشر جزءًا كاملاً من كتابه العظيم، وهو أكبر الجزأين اللذين يتألف منهما الكتاب(٨٤).

من الواضح أن القرن الثاني عشر الميلادي كان بالغ الأهمية في تاريخ الطريقة المدرسية إضافة إلى أهميته في تاريخ الحضارة الغربية في العصر الوسيط بصفة عامة؛ فهناك من الأسباب القوية ما جعل تشارلز هومر هاسكنز Charles Homer Haskins يخصص أحد كتبه لهذا القرن وأسماه «نهضة القرن الثاني عشر» The Renaissance of the 12th Century(٨٥).

ويتفق جرابمان في الرأي مع أندرس في أن الطريقة المدرسية في التعليم كانت من صنع الفلسفة المدرسية ذاتها، ويثني عليه لاختياره الألفاظ الاصطلاحية في عنوان كتابه وهو: «Scholaslisch Lehr methode»؛ بدلاً من Scholaslische Methode، إذ يشير جرابمان، وهو مُحق في ذلك، إلى أنه يجب أن يفرق المرء بين الأسلوب الفني الظاهري الخارجي للعرض في الطريقة المدرسية، وروحها الداخلية، وهي صميم جوهر الفلسفة المدرسية ذاتها، وليس الشكل الفني سوى أداتها(٨٦).

وبهذا نجد طريقة الخلاف أو «نعم ولا» المنسوبة إلى أبيلار تظهر بشكل بارز في تاريخ الطريقة المدرسية، ويعدها أندرس، كما هو الحال مع كثير من الكتاب حتى عصرنا هذا، نقطة التحول في تأريخ هذه الطريقة. وعلى العكس، يبدي جرابمان بعض التحفظات إزاء طريقة الخلاف وأصلها وبرغم أن يقر الرأي القائل بأهميتها في تطور الطريقة المدرسية، فإنه يتشكك في مدى أهميتها على وجه التحديد في هذا الصدد. أما عن أصلها فإنه يسوق الدليل الذي بيَّن أنها لم تنشأ مع أبيلار، ويتلمس أصول طريقة الخلاف عند بعض الكُتَّاب ومنهم في المسيحية الشرقية فوتيوس photius بطريرك القسطنطينية(٨٧)، ومن الغرب يذكر برنولد أوف كونستانس Bernold of Constance(٨٨) وأيفو أوف شارتر Ivo of

Chartres[٨٩]. وسوف نعرض للكاتب فوتيوس (ت٨٩١م) عند الحديث عن الشرق فيما بعد.

يذكر جرابمان أن الجدليات التي كتبها القانوني الكنسي برنولد أوف كونستانس (ت١١٠٠م) لكونه من الأشياع المتحمسين للبابا جريجوري السابع، تعد على أكبر جانب من الأهمية في تأريخ الطريقة المدرسية. فنجده في هذه الجدليات يستخدم طريقة إيراد أقوال متناقضة لآباء الكنسية جنبًا إلى جنب ومعها قواعد وتعليمات عن كيفية التوفيق بين هذه الآراء. ولذا يبرز برنولد كأول كاتب غربي معروف يمثل ذلك الشكل الفني الخارجي للطريقة المدرسية في الكتابة، إلى أن خرج بيتر أبيلار من بعده بكتابه «نعم ولا» Sic et Non[٩٠]. وبعبارة أخرى، فإن القانوني الكنسي برنولد أوف كونستانس قد استخدم الطريقة التي ما زالت تنسب حتى الآن إلى أبيلار وذلك قبل ظهور هذا الأخير بفترة طويلة. وبمقارنة القواعد التي ذكرها برنولد وتلك التي وردت في مقدمة كتاب أبيلار «نعم ولا» نجد تشابهًا يكاد يكون حرفيًا بينهما[٩١].

وكان أيفو أوف تشارتر (ت١١١٦م) أيضًا من القانونيين الكنسيين الذين استخدموا طريقة الخلاف قبل أبيلار، فقد ذكر في مقدمة كتابه المعنون «Decretum» فواعد التوفيق بين النصوص المتعارضة[٩٢]. وكان لمجموعات القوانين الكنسية التي وضعها ايفو أثرها على العدد من المؤلفات، منها مثلاً: كتاب «الأحكام» Sentences لمؤلفه ألجر أوف لييج Alger of Liege ومؤلفات هوف أوف سانت فكتور، وكتاب «نعم ولا» لأبيلار[٩٣].

وربما كانت أعظم إضافة إلى القانون الكنسي في القرن الثاني عشر الميلادي تتمثل في كتابات جبراشيان Gratian (عاش في منتصف القرن الثاني عشر الميلادي)، إذ يحتوي مؤلفه الضخم بعنوان «Concordia discordantium canonum» على قرابة ٤٠٠٠ مادة؛ فهو عبارة عن فهرس أبجدي منظم للأحكام في القانون الكنسي مع قواعد للتوفيق بين النصوص المتعارضة. وقد تأثر جراشيان بكل من إيفو أف تشارتر، وألجر أوف لييج[٩٤].

كان هؤلاء الكُتّاب من رجال القانون الكنسي الذين تأثروا بأسلافهم من القانونيين الكنسيين. وقد أوضح جرابمان هذه المسألة بجلاء[٩٥]. كما أقر في نفس الوقت بأن فقهاء

الكنيسة اللاحقين تأثروا في طريقة عملهم بطريقة الخلاف كما طورها جدليًا أبيلار. ويصدق ذلك بصفة خاصة على فقهاء الكنسية الذين كانوا أيضًا من علماء اللاهوت، والذين تأثروا بصفتهم الأخيرة هذه بعالم اللاهوت أبيلار سواء في الشكل أو المضمون. ومن أمثلتهم رولاند بندنللي Roland Bandinelli الذي أصبح فيما بعد البابا ألكسندر الثالث(٩٦).

والواقع أن برنولد وأيفو كانا قد استخدما طريقة الخلاف قبل أبيلار، وقد اقتبس جراشيان العظيم لكتابه الشهير «Concordia» فقرات بأكملها من كتابات أيفو والجر بصفتهما من علماء الأنظمة والقوانين الكنسية(٩٧).

لماذا يرتبط اسم أبيلار إذن هذا الارتباط الوثيق بطريقة الخلاف إلى حدٍّ استبعاد برنولد وأيفو اللذين سبقاه إلى استخدام هذه الطريقة؟ للمرء أن يطلق لخياله العنان في تخمين السبب: فربما يرجع السبب ببساطة إلى أن عنوان كتابه هو «نعم ولا» Sic et Non، أو يرجع إلى السمعة السيئة التي لحقت باسمه بسبب قصة عزامه مع هلويز، أو لأنه كان من علماء اللاهوت بينما كان برنولد وأيفو من فقهاء الكنيسة؛ إذ كانت الطريقة المدرسية يُنظَرُ إليها على أنها تتعلق باللاهوت فقط، وليس بالقانون. غير أن السبب يرجع على الأرجح إلى طبيعة كتاب أبيلار ذاتها، لأنه يختلف في أسلوب عرضه اختلافًا جذريًا عن غيره من المؤلفات. فقد لاحظنا أن أبيلار يورد أقوال آباء الكنيسة كما هي متناقضة مع بعضها البعض دون أن يحاول التوفيق بينها، ومن هنا جاء عنوان كتابه Sic et Non ومعناها: «نعم ولا». ومن ثم نجد لمؤلفه شبيهًا بين المصنفات الإسلامية في الخلاف والتي لا تسعى للتوفيق بين الآراء المتعارضة، ودون أدنى إشارة إلى أي من الآراء الراجحة. ومن أمثال هذه المصنفات كتاب القاضي أبي يعلى (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م) الفقيه الحنبلي الذي انتقده فيما بعد فقيه حنبلي آخر هو ابن الجوزي(٩٨). وعلى العكس من ذلك نجد جراشيان، على سبيل المثال، بعد أن يورد قواعد التوفيق بين الآراء يستطرد إلى التوفيق بين الأقوال المتعارضة ومن ثم جاء عنوان كتابه «Concordia discordanti um canonum» وترجمته (التوفيق بين القوانين الكنسية المتعارضة). وهكذا نجد أن عنوان كل من هذين الكتابين اللاتينيين يعبر أصدق تعبير عن محتويات الكتاب.

وقد يتساءل المرء عما إذا كان كتاب «نعم ولا» لأبيلار يحتوى أصلاً على قائمة القواعد التي نجدها في مقدمته. ومن المعتقد أن النسخة الأولى لهذا الكتاب قد فُقدَت(٩٩). وتوجد نسخ عديدة منه، لأن الطلاب كانوا ينسخون مخطوطات من هذا الكتَاب ويحملونها معهم دون أن يطلع عليها المؤلف. وربما كان الكتاب قد اتخذ عنوانه قبل أن تضاف إليه قواعد التوفيق بمعرفة أبيلار أو بمعرفة تلاميذه، ولعل هذه القائمة قد أُدرِجَت في الكتاب في مرحلة لاحقة(١٠٠) لاسترضاء نقَّاد هذه الطريقة التي بدا أنها تصور آبَاء الكنيسة بجسارة تخلو من الحياء كأن كلاً منهم على خلاف مع الآخر(١٠١)، وتتركهم على هذا الوضع.

وقد أعرب جرابمان في تاريخه عن شكِّه فيما إذا كان ينبغي لنا أن نبحث في طريقة الخلاف المنسوبة لأبيلار ذاتها عن الأصول الأكيدة للشكل الفني لمؤلفات الفلسفة المدرسية، ونقصد بذلك الحجج والحجج المعارضة والدعوى الرئيسة، ونقد الحجج المؤيدة للرأي المعترض عليه. وهو يسلم بأننا إذا أمكننا أن نجيب على هذا السؤال بالإيجاب، فإن هذه الطريقة تشكل بالفعل أساسًا ومعلمًا بارزًا لتأريخ التطور الشكلي للفلسفة المدرسية، أي الشكل الخارجي الذي وصلت به إلينا الطريقة المدرسية التي راجت في القرن الثالث عشر. ويتعين علينا على أية حال -كما يقول جرابمان- أن نضيف إلى طريقة الخلاف (sic et non) السبب، ونقصد بذلك استيعاب الغرب لما تبقى من كتب أرسطو في المنطق «أرجانون» Organon وهي: «طوبيقا» أو «المواضع الجدلية» Topics، «التحليلات الأولى»، Prior Analyties، و«التحليلات الثانية» Posterior Analytics، و«المناقضات السوفسطائية» Sophistical Refurations(١٠٢). فقد كان لهذه المؤلفات أعظم الأثر في تطور المناظرة، والتي أصبحت في زمن جون أوف سالسبوري (ت١١٨٠م) نموذجًا وطريقة متميزة للتدريس جنبًا إلى جنب مع المحاضرة ودرس الوعظ (Lectio and praedi-catio). ويشرح جون أوف سالسبوري أهمية الكتاب الثامن في مصنف أرسطو «طوبيقا» Topics بالنسبة لمبادئ علم المناظرة ويقول: إنه «بدونه يعتمد المرء على الصدفة، وليس على المبادئ في المناظرة»(١٠٣). ذلك لأنه من المعروف أن تدريبات المناظرة كانت تجري بالفعل في المدارس منذ عهد بعيد ربما يرجع إلى القرن العاشر الميلادي، وإن كان من المؤكد

أنها وُجدَت في القرن الحادي عشر وأوائل القرن الثاني عشر الميلادين[١٠٤]. وقد تحدث عنها سانت أنسلم أوف كانتربري (ت١١٠٩م) في كتابه «De Grammatico»[١٠٥]، كما تباهى بيتر أبيلار في كتابه «Historia calamitatum» بتفوقه في المناظرة على أستاذه وليام أوف شامبو (ت١١٢٢)[١٠٦] إلا أن المناظرة disputatio لم تصبح نموذجًا وطريقة متميزة لتدريس اللاهوت إلا في مرحلة لاحقة؛ فلم تكن قد انفصلت بعد عن المحاضرة (lec-tio)[١٠٧]. وقد اقتصر تأثير مؤلفات أرسطو المذكورة آنفًا على تقوية الجدل والذي كان أساس هذا التقدم في علم المناظرة.

(ب) دراسات بلستر وكانتوروفتز(*):

صدر بعد كتاب جرابمان دراستان لهما أهمية خاصة حول الطريقة المدرسية، تتناول أولاهما هذه الطريقة في علاقتها باللاهوت، وتبحث الثانية استعمال هذه الطريقة في مجال القانون. وتركز كلتا الدراستين على المسائل الخلافية (quaestiones disputatae). والمؤلفات هما ف. بلستر، وهـ. كانتوروفتز، وقد وضعا دراستيهما على أساس الكتابات التي اكتُشفَت حديثًا ويرجع تاريخها إلى القرن الثاني عشر بالنسبة للأخير[١٠٨]، وإلى الثالث عَشر بالنسبة للأول[١٠٩].

درس ف. بلستر الطرق المتبعة في جامعة أكسفورد فيما يتعلق بالمحاضرات والمناظرات على أساس «مخطوط أسيسي» رقم ١٥٨ (Ms. Assisi 158) ونوه إلى أن من كان يطمح أن يصبح مدرسًا كان عليه أن يحاضر وأن يشترك في المناظرات مجيبًا ومعترضًا. وفيما يتعلق بالمحاضرات، فإن مما يفيده أن يقدم شرحًا وتعليقًا على الإنجيل وكتاب «الأحكام» (Sentences). أما بالنسبة للمناظرة فمن المفيد أن يجمع لنفسه مجموعة واسعة من المسائل والردود عليها والأدلة المضادة[١١٠]، فقد كان الطابع الغالب على التدريس هو «المسألة» أو «المشكلة». ويشجع الطالب على أن يعرف مجموعة كاملة من المسائل، وأن يكون لديه جواب حاضر لكل مسألة منها[١١١].

(*) Peiester & Kantorowicz.

وبعد المحاضرة، فإن النشاط البارز الثاني للمدرس هو المناظرة، والتي يصفها بلستر بأنها: «لب التدريس العلمي وقمته، ليس بين الفنانين وعلماء اللاهوت وحدهم، وإنما في كليات القانون والطب أيضًا»[١١٢]. وبالنسبة لأصل المناظرة، يذكر بلستر مؤلفات العلماء السابقين، ويرجع أصل المناظرة بعد اكتمال تطورها إلى نهاية القرن الثاني عشر الميلادي، فقد شاع استعمالها في القرن الثالث عشر الميلادي[١١٣]. وكانت أقدم مجموعة كبيرة من المسائل الخلافية اكتشفت حتى ذلك الوقت بالنسبة لأكسفورد وكيمبريدج هي المجموعة التي يحتويها «مخطوط أسيسي» المذكور آنفًا، والتي تعطينا لمحات خاطفة لها أهميتها عن طبيعة المناظرة وأسلوبها في ذلك الوقت[١١٤].

ويتبين من دراسة هذا المخطوط أن الطالب كان يستعد للمشاركة في المناظرات يجمع عدد كبير من المسائل والإحاطة بها، ومعرفة كيفية دفاعه لحل المشكلة، وكيفية نقض الحل المقترح من قبل الخصم بإثارة الاعتراضات عليه.

ولهذا السبب يحتوي مخطوط أسيسي رقم ١٥٨، مثلما يحتوي أيضًا مخطوط ورسستر رقم ٩٩ (Worcester Ms. 99) على كثير من المناظرات التي لا تتضمن سوى الأسباب المؤيدة والمعارضة Sic et Non دون إجابة حاسمة من المدرس. وقد اشتد الطلب للحصول على نسخ من هذه المسائل لأنها كانت توفر المادة العلمية للمناظرات المقبلة التي كان على جامعها أن يقوم بدور المدافع أو المهاجم. وإضافة إلى ذلك، فإن تصنيف مثل هذه المسائل كان تدريبًا طيبًا لدخول المناظرات القادمة[١١٥].

من هذا يتبين أن إعداد الطالب يعتمد على جمع أكبر رصيد ممكن من المسائل مع أكبر عدد من الآراء الموافقة والمخالفة Sic et non، وأنه كان مما ينفعه أن يصنف هذه المسائل بنفسه استعدادًا للوقت الذي يشترك فيه في المناظرات.

وعندما يتحدث بلستر عن المناظرة ذاتها، فسوف يلاحظ المرء التطابق التام بين المناظرة اللاتينية disputatio والمناظرة العربية فيما عدا بعض الأساليب الخاصة التي تُعزى للعادات المحلية؛ فالاصطلاحات الفنية الأساسية في كليهما واحدة كما يتضح من القائمة التالية التي تضم الألفاظ الاصطلاحية اللاتينية والمقابل العربي لها:

الاصطلاح اللاتيني	المقابل العربي
Respondens	المجيب
Opponens	المعارض
Quaerens	السائل
Quaestiones disputatae	المسائل الخلافية
Determinatio	القرار
Collatio	المذاكرة

ويجدر بنا أن نتوقف قليلاً عند الاصطلاح الأخير. فقد أشار بلستر إلى عادة باريسية حاكاها الرهبان الدومينيكانيون في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي، وتتعلق بالإعادة والمقارنة (Repetitions & collations)، إذ يقول: «على عكس الإعادة repetitiones، والتي يعيد فيها الطالب فحوى المناظرة، نجد المقارنة أو الموازنة (collations) التي تعني، كما يدل اسمها ذاته، التشاور بين عدة أشخاص ومناقشة موضوع أو مشكلة»[١١٦]. وهذان العملان، الإعادة والمقارنة، يشملهما لفظ عربي واحد هو «المذاكرة» والتي كانت تقال عن الطلاب الذين يجتمعون عقب الدرس لمناقشة محاضرة المدرس[١١٧]. وتطلق أيضًا على الاجتماع عندما يلتقي عدد من الأشخاص لبحث أمرٍ أو مسألةٍ ما[١١٨]. كما تطلق أيضًا على المناظرة[١١٩].

ويمكن أن يقال الشيء ذاته على الوصف الذي يقدمه كانتوروفتز للتقرير (Reportatio)[١٢٠] فنجد أن الاصطلاح الرئيس في هذا الصدد هو الفعل اللاتيني notare ومعناه: يسجِّل أو يدوِّن. ويصف هذا الاصطلاح مهمة المقرر (reportator) الذي يكتب تقريره أو تعليقه (Reportatio). [١٢١] والاصطلاح العربي الذي يقابل notre، كما ذكرنا من قبل[١٢٢]، هو «علَّق» بمعنى: دوَّن أو سجَّل. والتقرير الناجم عن ذلك هو «التعليقة» أو «التعليق» وإن كان الاصطلاح الأخير أقل استعمالاً، وهو مصدر اسمي من الفعل ويدل عليه أيضًا.

ويقول كانتوروفتز إننا في تقارير نيكولوس عن جوهانس والتي اكتشفها ميجرز أن هذا المقرر -وربما كثيراً من المقررين- يضيف رأي فقهاء آخرين أو أجوبتهم عن المسألة المعروضة للبحث، وقد يعارضون رأي المدرس[١٢٣]، فالكتاب الذي نشر مؤخراً للغزالي، الذي كان يسمى (Algazel) في لاتينية القرون الوسطى، والمتوفى عام ٥٠٥هـ/ ١١١١م) بعنوان «المنخول» في أصول الفقه عبارة عن «تقرير»، أو «تعليقة» على دروس معلمه الجويني في هذا الموضوع، وهو نموذج لطالب «علّق» بإخلاص على درس أستاذه، مع معارضته أيضًا في عدة مواضع، وإعطاء أجوبته الخاصة عن المسائل[١٢٤].

وقد أورد كانتوروفتز في كتابه «دراسات» Studies اصطلاحًا لاتينيا وهو (socius) ينطوي على أهمية خاصة؛ إذ يقترن هذا اللفظ بصيغة الملكية التي تعود إلى المدرس، فنجد روفريدوس Rofredus يسمى طلابه الذين يدرسون القانون عليه (meis sociis)[١٢٥]، أي «أصحابي»، بنفس الطريقة التي كان الأصحاب أو طلبة الدراسات العالية لمدرس الفقه في الإسلام يُسَمّونَ: «أصحابه»[١٢٦].

ويركز كاهنتوروفتز -ضمن أشياء أخرى- على التقرير الذي يعزو إليه بقاء واستمرار المناظرات في القانون الروماني في جامعة بولونيا في العصور الوسطى. فقد تبين له عندما كان يضع كتابه بعنوان «دراسات في شراح القانون الروماني» Studies in the Glossa-tors of the Roman Law أنه من الضروري أن يخصص بعض الوقت لكي يدرس لأول مرة نوع الأدب القانوني المسمى «مسائل خلافية» (quaestiones disputatae)... المجموعات الموجودة من هذه المسائل، وتركيبها واصطلاحاتها وأسلوبها وأصولها التاريخية، وتطورها[١٢٧]. ويقول كانتوروفتز إن أقدم ثلاث مجموعات للمسائل الخلافية... تحتوي على ما كان حريًا بشراح القانون أن يطلقوا عليه الاسم العام «تقارير» (reportationes)، وما اقترح تسميته (quaestiones reportatae)[١٢٨].

ويقدم كانتوروفتز وصفًا حيًا لعملية التقرير أو التعليق reportationes نقلاً عن الكاردينال بيترا Pitra فيقول:

«المدرسة مفتوحة أمامنا. وها هو المدرس يجلس في مقعده، يثير الاعتراضات

ويجيب عليها، وتنطلق الاعتراضات، وتتعدد. فيها حذق وبراعة، وقد تكون حادة ولاذعة في بعض الأحيان. ويسجل ما يدور في المجلس طالب شديد الذكاء، يدون ما يدور بحرص وعناية. ويشترك في المناقشة، ويدون تحفظاته. ويفند المدرس الاعتراضات ويدعها تتهاوى، وأحيانا يعززها، لكي يقربها من الغاية، ثم يقدم الجواب أي القرار، أي الحكم[(١٢٩)]».

ومن قبل كانتوروفتز، أورد ج. واريشيه J. Warichez في كتابه «مناظرات سيمون الطوراني» Les Disputationes de Simon de Tourani وصفًا مماثلاً لسيموزن الطوراني نقلاً عن ماتيو الباريسي Matthew of Paris:

ها هو المدرس يجلس في مقعده (سيمون يجلس). . يدير المناقشة، ويسد النقص في المعرفة والمعلومات، ويزيد من حدة النقاش بذكر الآراء المؤيدة والاعتراضات لجانبي المسألة أي (sic et non) أو يثير الاعتراضات، أو يضيق الخناق عليها، وأخيراً يعطي الجواب. وفي بعض الأحيان يلفت الأنظار إلى أنه قد تم من قبل بحث موضوع ما، بل قد يقطع إطراد النقاش ويؤجل الجواب إلى جلسة أخرى. وفي أثناء ذلك كله يتولى الطالب الأثير لديه واسمه «جيرار» كتابة تقرير عن مداولات المجلس[(١٣٠)].

ثم يضيف واريشيه قائلاً: إن هذا التقرير هو نص المجالات (Disputes) التي نُحرِّرُها الآن، والتي لا تعتبر تحضيراً لدرس أو حتى وصفًا للمداولات، وإنما هي بالأحرى ملخص للمسائل التي نوقشت بين سيمون (الطوراني) وتلاميذه[(١٣١)].

ويرجع كانتوروفتز تأريخ نشأة هذا النوع من الأدب الفقهي، أي «المسائل الخلافية»، إلى فترة شُرَّاح القوانين «من بداية من القرن الثاني عشر حتى منتصف القرن الثالث عشر»[(١٣٢)]. وبعد أن يقدم وصفًا موجزاً للمسائل الخلافية عند «الدكاترة الأربعة» (Four Doctors)[(*)]: بلجاروس، مارتينوس، هوجو، جاكوبس[(١٣٣)]، بوصفها تقارير كتبها طلابهم عن المناظرات[(١٣٤)]، يخلص المؤلف، استناداً إلى ما جاء في مقاله، إلى أن

(*) Four Doctors: Bulgarus. Martinus, Hugo and Jacobus وهم أبرز تلاميذ العالم القانوني ارزيوس، ويطلق عليهم اسم «الشُرَّاح» glossatiors.

إرنريوس (ت حوالي ١١٣٠م) مؤسِّسُ مدرسة شُرَّاحِ القانون لم يكن «هو الذي ابتكر المسألة الخلافية»، بل بلجاروس (ت حوالي ١١٦٦م)؛ لأن ارنريوس «لم يكتب شيئًا من هذا النوع مطلقًا». ويستطرد كانتوروفتز قائلاً: إن هذا اللون المهم من التدريس والتأليف الجامعي تحول من تدريس القانون الروماني إلى تدريس القانون الكنسي وإلى تدريس اللاهوت، وليس العكس. وأن كتاب أبيلار «Sic et Non»، على وجه الخصوص، لم يضف شيئًا إلى المسائل القانونية.

إن النتائج التي خَلُصَ إليها كانتوروفتز في كتابيه «دراسات» و«مسائل خلافية»، وكلاهما نُشِرَ في عام ١٩٣٨، جاءت متكاملة يتمم بعضها بعضًا. فهو يقول في «دراسات»:

إن النماذج الصحيحة لكتابات بلجاروس في الطريقة والاصطلاحات الفنية كانت: المسائل والمناظرات والأجوبة المثالية التي وردت في موسوعة جستنيان التي تضم مختاراته في القانون الروماني المسماة the Digest، وفي بعض قوانين جستنيان[١٣٥].

ويقول في كتابه الآخر «مسائل خلافية» Quaestiones Disputatae:

إن ما لم يتعلمه الدكاترة الأربعة Four Doctors من معلميهم الأوائل، على الأقل في الشكل الذي أتيح لهم الإطلاع عليه لكتاباتهم في موسوعة جستنيان، هو مقومات أسلوب العصر الوسيط، وهي الجدل المدرسي، وعناصر المسألة الوضعية المعتمدة، والمناظرة تأييدًا واعتراضًا بالرجوع دائمًا إلى مجموعة القوانين Corpus. ولم يتيسر العثور على أي مصدر أدبي أخِذَت عنه هذه المقومات. من المحتمل أنها أخذت من الادعاءات المتبادلة في المحاكم، والتي كان يتم الإعداد لها بالتدريب على هذه العناصر ذاتها في مدرسة القانون. ومن ثم لا يمكن تحديد الأصل التاريخي للمسائل بكلمة واحدة؛ فقد كانت المؤثرات الكلاسيكية وتأثيرات جستنيان والمؤثرات المعاصرة، كانت كلها تُحدثُ أثرها ومفعولها، وإن كانت كلها ذات طابع قانوني[١٣٦].

إن الأهمية التي تنطوي عليها دراسات كانتوروفتز، والتي قدمنا لها تحليلاً موجزًا في هذا المقام، تتمثل في أنه يرجع بنا فيها إلى الماضي، بقدر ما أمكنه الرجوع، بحثًا عن

أصول المسائل الخلافية. وقد أصاب حين ذكر أن «التقرير» يُعزى أولاً إلى التعليم القانوني، ثم انتقل فيما بعد إلى اللاهوت. إن وصفه لسيمون الطواراني وهو يترأس المناظرات في مجلسه، بينما تلميذه الأثير يسجل المداولات، إنما هو وصف نموذجي للتقرير اللاهوتي. وكما كان القانون هو أول من استخدم طريقة الخلاف، فقد نشأت العناصر الجديدة في حقل القانون في وقت ما في بداية القرن الثاني عشر الميلادي.

إلا أن الاستنتاج الثاني الذي توصل إليه كانتوروفتز يضعنا أمام حلقة مفقودة. ونعني بذلك أصل مقومات أسلوب العصر الوسيط: «الجدل المدرسي، و«عناصر المسألة»، و«المناظرة تأييداً ومعارضة». . أي طريقة الخلاف، و«المؤثرات المعاصرة التي كانت تحدث أثرها»، والتي كانت كلها -كما وصفها بحق- «ذات طبيعة قانونية».

والرأي عندي أن هذه الحلقة المفقودة يجب البحث عنها في هذه العناصر الإسلامية: الخلاف أي (Sic-et-non)، والمسألة أي (Quaestio)، والجدل أي (Dialectica)، والتعليقة أي (Reportatio). أو، بإيجاز، في عناصر ومكونات أسلوب العصر الوسيط التي تألفت منها المناظرة أي (Disputatio)، والتي أحدثتها الدراسات الفقهية الإسلامية.

ج) مؤلَّفان لخلاصتين نموذجيتين: ابن عقيل وتوما الأكويني:

يرجع الغموض الذي يكتنف أصول الطريقة المدرسية إلى الظهور المفاجئ لطريقة الإجماع -الخلاف في الغرب المسيحي في أواخر القرن الحادي عشر الميلادي، فلا يوجد في الفترة السابقة على ذلك القرن، وهي فترة آباء الكنيسة، شيء معلوم يفسِّر وجودها. كما أنه لا يمكن تفسيرها بمعضلات(*) أرسطو (Aporia) والتي تعرض لها بإيجاز وخاصة في بداية الكتاب الثالث من مصنفه «الميتافيزيقا» Metaphysics؛ لأن هذا الكتاب لم يكن قد عُرِفَ أمره في الغرب حتى ذلك الحين. كما أن هذه المعضلات ليس لها طبيعة المقابلة والموازنة بين النصوص المتعارضة كما هو شأن طريقة الإجماع- الخلاف sic-et-non.

(*) Aporia: اصطلاح أرسطي في أساسه يراد به رأيين متعارضين مقامهما عند العقل واحد عن مسألة بعينها. المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣، ص١٨٧.

إن الطريقة المدرسية عبارة عن طريقة عرض، وطريقة للتفكير معًا. وفيما يختص بطريقة العرض، تبدو الطريقة المدرسية في صورتها الكاملة والمثلى في «الخلاصة اللاهوتية» Summa theologiae التي وضعها توما الأكويني(١٣٧). فهذا المصنف الضخم في اللاهوت والقانون المسيحي وضعه المؤلف في أجزاء (Pars) قسَّمها إلى مسائل (Quaestio) مُقسَّمة بدورها إلى مقالات (Articulus) كتبت بالصيغة الاستفهامية. ويبدأ كل مقال بصياغة سؤال تعقبه سلسلة من الحجج بالسلب، ولكل منها رقم وتسمى اعتراضات (Objection). وتليها حجج بالإيجاب تعتمد أساسًا على الكتاب المقدس وآباء الكنيسة. ثم يأتي القرار والجواب (Solution, determination) عن السؤال الذي طُرِحَ في بداية المقال. وبعد هذا الجواب تُقدَّمُ سلسلة من الأجوبة (Responsum) كل منها يحمل نفس الرقم المعطي لما يقابله من الاعتراضات المرقمة. ومثال ذلك أن يطرح سؤال يبدأ بكلمة «ما إذا» (Utrum) كأن يقول: «ما إذا كان يلزم أي تعاليم أخرى إلى جانب الفلسفة»(١٣٨)، ويسوق الجواب مبتدئًا بعبارة «يبدو أن» (Videtur quod) كأن يقول على سبيل المثال: «يبدو أنه إلى جانب المبدأ الفلسفي لا حاجة لنا لأية معارف أخرى»(١٣٩). ويعقب هذه الإجابة نقاط محددة لكل منها رقم خاص بها، وتلك هي حجج الخصم. وبعد ذلك يرد ذلك يَردُ بند «على العكس. . » (Sed Contra ...) والذي يعرض رأيًا مخالفًا للجواب الذي قيل تحت بند «يبدو أن. . ». ثم يقدم رأي توما الذي يبدأ بعبارة «أجيب بأن. . » (Respondeo dicendum ...)، ويمثل صلب المقال (Corpus articuli) الذي يعرض حكم سانت توما في الآراء المختلفة. وبعد ذلك يأتي الرد على الاعتراضات حسب أرقامها: الرد على الاعتراض الأول. . . الثاني وهكذا(١٤٠).

وبذلك تُقدَّم وجهة نظر معينة أولاً بحججها، ثم تُقدَّم وجهة نظر مخالفة بحججها، ثم يُقدِّمُ رأي توما والذي يمثل صلب المقال، وأخيراً يُقدِّمُ الردود على الاعتراضات والتي تفنِّد جميع البراهين المعارضة للرأي. وعندما يعتاد المرء على الهيكل التنظيمي لكتاب «الخلاصة اللاهوتية» فإنه يجد من الأيسر عادة أن يقرأ أولاً السؤال المطروح في عنوان المقال، ثم يمضي قدمًا إلى متن المقال لمعرفة جواب سانت توما وحججه، ثم يقرأ بعد ذلك كل اعتراض من الاعتراضات العديدة المرقمة والرد على كل منها والذي يحمل نفس الرقم.

إن هذا الالتزام الصارم بطريقة العرض في كتاب توما «الخلاصة اللاهوتية» لا نجده في كتاب «الواضح» لابن عقيل. إن طريقة ابن عقيل في العرض أقرب إلى الطريقة التى يتبعُها المرءُ فى قراءة كتاب توما[١٤١]. وعلاوة على ذلك، فإن كتاب «الخلاصة اللاهوتية» بأكمله يلتزم بطريقة العرض دون أن يحيد عنها، بينما يستخدم ابن عقيل طريقته الخاصة في العرض عندما يصادف اختلافات في الرأي إما شفاهةً أو في المناظرات الفعلية، أو أثناء الكتابة. ومن جهة أخرى، فإن توما لم يكن يستخدم دائمًا هذه الطريقة ذات الأسلوب الخاص التي تقدَّمَ ذكرها؛ فقد كتب أيضًا بأسلوب استطرادي يتنقل فيه من موضوع لآخر مثلما فعل في كتابه «الخلاصة ضد الأمم» Summa Contra Gentiles.

وفي بعض الأحيان يبدأ ابن عقيل بطرح دعوى أو دعوى المقابلة، لأن جوهر المقال corpus acticuli عند ابن عقيل يرد عادة في صدر المقال، وتعقُبُه الاعتراضات والردود عليها. فالـمُقَدَّمُ عنده هو صدر المقال caput articuli، والذي لا يضعه مطلقًا بين الاعتراضات والردود عليها. وذلك هو الفرق المهم الوحيد في الشكل بين الكاتب البغدادي والكاتب الأكويني.

ويعقب دعوى ابن عقيل الحجج المؤيدة للدعوى، ثم تليها الاعتراضات على هذه الحُجَج، ثم الردود على هذه الاعتراضات، ثم تأتي الحُجَج المؤيدة للدعوى المعارضة. وأخيرًا تفنيد هذه الحُجَج.

وفي أحيان أخرى يكون المقال أو المناظرة أكثر إحكامًا وتفصيلاً، ولكنه يمكن اختصاره عناصر الصيغة الأساسية وهى:

١- الدعوى والدعوى المخالفة، ٢- حُجَج الدعوى، ٣- الاعتراضات على الحجج، ٤- الردود على الاعتراضات، ٥- شُبَه الدعوى المخالفة، ٦- الردود المفندة لهذه الشُّبَه.

وتتميز الألفاظ الاصطلاحية العربية بطابعها الفني. فاللفظ الدال على الدعوى (Thesis) هو «المذهب» (والجمع مذاهب)، والحُجَجَ المؤيدة للدعوى المخالفة تسمى «شُبَه» أو «شبهات» (المفرد شُبهَة). والاعتراضات على الأدلة التي تساق لتأييد المذهب تسمى «أسئلة» (المفرد سؤال). والسؤال بمعنى الاستفهام هو اعتراض أيضًا في هذه الصيغة، والردود على الاعتراضات تسمى «أجوبة» (المفرد جواب)، وهو أيضًا اللفظ المستعمل في تفنيد الشُّبَه.

وقد لاحظ الدارسون لثقافة العصور الوسطى في التسلسل الزمني للمناظرات التي كان يعقدها سانت توما أنه كان يقصد منها توفير المادة لكتاب «الخلاصة اللاهوتية» الذي كان يعكُف على كتابته. وينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أنه تناول في هذه المناظرات مسائل طرحت بالفعل مما يعيد إلى الأذهان كتاب ابن عقيل المسمى «كتاب الفنون» الذي لعب مثل هذا الدور بالنسبة لمؤلفاته والذي سَجَّل فيه مناظرات عُقدت في حضوره. وكان بعض هذه المناظرات من الدروس المعتادة، وبعضها عقد بمناسبة وفاة بعض العلماء، أو تنصيب بعض المدرسين.

كان ابن عقيل، وتوما أستاذين يضعان الاهتمام بالطلاب في المحل الأول في كتبهما؛ فقد كتب كل منهما في مقدمة مؤلفاته أنه يكتب خلاصته أو كتابه المجمل (Summa) من أجل تعليم المبتدئين. وتحدث كلاهما عن ضرورة الوضوح في العرض مما يتباين مع الخلط والتداخل الذي يصادفه المرء في مؤلفات من سبقوهما من الكتاب. كان سانت توما يهدف إلى التخلص من «تعدد المسائل والمقالات والحجج عقيمة الجدوى»[١٤٢]. وكان يهدف إلى تقديم كتابه حسب ترتيب المادة، وليس بحسب التتابع الزمني للمناظرات المختلفة والذي كان اعتباطيًا تمامًا[١٤٣]. ومن نفس المنطلق، كان ابن عقيل يستهدف الوضوح في العرض والسهولة في التعبير، على خلاف أسلوب سابقيه الذي كان يتسم بالغموض ويتعذر على المبتدئين فهمه[١٤٤]، «ليخرج بهذا الإيضاح عن طريقة أهل الكلام وذوي الإعجام إلى الطريقة الفقهية والأساليب الفروعية» على حد قوله[١٤٥].

ثم يختتم ابن عقيل خلاصته الضخمة التي تقع في ثلاثة مجلدات بالعبارة التالية، التي تُبيِّن أنه كان على دراية تامة بطريقة النظر التي كان يستخدمها:

«وإنما سلكت فيه (الواضح) تفصيل المذهب، ثم الأسئلة، ثم الأجوبة عنها، ثم الشبهات، ثم الأجوبة، تعليمًا لطريقة النظر للمبتدئين[١٤٦].

تلك هي الصيغة، أو التصميم الفني الخارجي، أو الشكل الخارجي لطريقة النظر. وكانت لدى ابن عقيل الروح الداخلية لهذه الطريقة أيضًا، ونقصد بها كما جاء على لسان جرابمان: استخدام العقل من أجل تقريب مضمون العقيدة إلى روح أهل

الفكر، وشرحها باعتبارها نسقًا، وتوضيح الاعتراضات والمعضلات(١٤٧). تلك كانت طريقة ابن عقيل، مثلما كانت طريقة توما. وكان ابن عقيل يشارك سانت توما أيضًا الرغبة في تحقيق التوافق بين العقل والإيمان. ففي «كتاب الفنون» يتحدث ابن عقيل كعادته بصيغة الغائب، فيصف نفسه بأنه نذر نفسه لدراسة علوم الأقدمين (يقصد فلسفة الإغريق)(*). ويسعد بالبحث عن الحقيقة مع بقائه على تدينه وارتباطه العميق بشرائع الله: «إنسان ينتحل علم الأوائل، ويُعجبُه البحث عن الحقَائق، وهو متدين جيد الاعتقاد في الشرائع»(١٤٨). وفي مناسَبة أخرى يقول في إحدى مواعظه: «إن هذا هو القانون الذي يتبعه أهل الفكر الذين يتمسكون بعقيدتهم الدينية»، وهي الفئة التي يعتبر نفسه واحدًا منها أو على حد قوله: «هذا هو قانون العقلاء المتمسكين بالأديان»(١٤٩).

فالعقل عند ابن عقيل هو أعظم نعم الله على الإنسان: «العقل أفضل ما منحه إله الخلق»(١٥٠). وإذا كان العقل منحة من الله للإنسان، فإن أول ثمار العقل يجب أن تكون طاعة الله في أوامره ونواهيه: «ثمرة العقل طاعة الإله فيما أمرك به ونهاك»(١٥١)؛ لأن العقل الذي لا يؤتي ثمرة الطاعة لله، أو العدل لأخيه الإنسان أشبه بعين لا تبصر وأذن لا تسمع: «فعقل لا يثمر طاعة الحق ولا إنصاف الخلق كعين لا تبصر وأذن لا تسمع»(١٥٢).

وهذا معناه بالطبع أنه إذا كان الله قد وهبنا العقل، فإن العقل والشرع من مصدر واحد، ولابد من التوافق بينهما ولا يمكن أن يكون بينهما تعارض: «إن العقل مطابق للشرع، وإنه لا يرد الشرع بما يخالف العقل»(١٥٣).

وفي النص التالي يوجه ابن عقيل النقد إلى غلاة المتشددين من أهل الكلام وأهل الحديث، ويقول لعلماء كلا الاتجاهين أنه ما يوقع أهل الفكر في الخطأ إلا الأعمال الصادرة عن حدة الطبع، واكتفائهم بالأقدمين عن المحدثين، أو على حد تعبيره: «ما أوقع الشبهة للعقلاء إلا البوادر، والقنوع بالأوائل عن الأواخر»(١٥٤). وهو يعني بالأوائل السلف

(*) لا نظن أن ما قصده ابن عقيل، بل يقصد بهذا علوم السلف من المسلمين والرجوع إلى أهل النص ليكشف الحقيقة، وهو ما ذهب إليه المؤلف نفسه في نفسيره لقول ابن عقيل الذي سيرد فيما يلي: «ما أوقع الشبهة للعقلاء إلا البوادر -والقنوع بالأوائل عن الأواخر». انظر الفقرة الأخيرة من نفس الصفحة (المراجعان).

المتشددين (أو آباء الكنيسة)(*)، ويعني بغلاة العقليين الفلاسفة الإغريق. وهو يعتبر كلا الاتجاهين يسير إلى الوراء، لأن أحدهما يرفض العقل والثاني ينبذ الشرع.

ويقسم الناس ثلاث فئات فيما يختص بالعقل والشرع، وإليك تصنيفه:

بعض الحكماء الإلاهيين يقولون: في الحكمة ما يغني عن السفراء، فعطّلوا الشرائع، واقتنعوا بما تؤدبهم إليه العقول، وتؤدبهم به الألباب والنُّهى. وبعض الفطناء جعلوا العقول مستعبدة للشرع حاكمة على أمر الدنيا وسياستها التي لم يوجد فيها نص من شرع. وبعض السَّفساف عطلوا الشرائع طلبًا للراحة من الحجر والتكلُّف وعطّلوا العقول[١٥٥].

فابن عقيل ينتمي إلى تلك الجماعة المعتدلة التي تفرق بين مكان العقل ومكان الشرع. وقد أكد هذا المبدأ في أحد أقسام كتابه «الواضح» وعنوانه: «ما يُعلَمُ بالعقل دون الشرع، وما لا يُعلَمُ إلا بالسمع دون العقل، وما يصح أن يُعلَمَ بهما جميعًا»[١٥٦].

ولم يكن ابن عقيل يُعدُّ نفسه فيلسوفًا، شأنه في ذلك شأن توما؛ لأن الفلسفة تنكر بعض الحقائق التي جاء بها الشرع (مثل وجود إله واحد، وفناء العالم وبعث الأجساد). وقد أفاد من الفلسفة، وكان يُجلُّ العقل ويُقدِّرُه تقديرًا سليمًا. وتعرض للاضطهاد في شبابه، واضطر إلى التواري عن العيون بعد أن اتهمه من جاروا عليه بأشياء منها التعلُّق الشديد بالمعتزلة العقليين[١٥٧]. وعندما فكَّر مليًا في هذه المسألة في شيخوخته، قال دون أن يظهر أي بادرة على الإحساس بالمرارة: إن أصحابه أساءوا فهم مقصده، فقد كان كل مراده أن يفيد من معارف وعلوم كل المدرسين العظام في زمنه بما فيهم المعتزلة[١٥٨]. ذلك لأن ابن عقيل كان يسعى وراء الحقيقة، وكانت لدى المعتزلة أدوات رأي أنها مهمة للوصول إلى الحقيقة، فأراد أن يتعلم منهجهم، ولم يكن له مأرب في معتقداتهم ومبادئهم. وهو في بحثه عن الحقيقة كان على استعداد للاعتراف والإقرار بها وتقبُّلها أينما وجدها؛ وقد قال ذات مرة: «فإن وجود الجوهرة في كومة الروث لا يقلل من شأنها كجوهرة»[١٥٩].

(*) ما دام أن هذه العبارة صدرت عن ابن عقيل، فلا معنى لهذا التفسير، لأنه لا علاقة لابن عقيل بالكنيسة وآبائها. . (المراجعان).

من السهل أن تدرك أن ابن عقيل وتوما الأكويني يمكن اعتبارهما متوافقين في الميول؛ فابن عقيل، مثلما كان سانت توما، لديه شغف عميق وحقيقي بالحقيقة، مقرونًا بالشجاعة على تعقبها أينما قادته، وعزيمة صلبة لا يصرفه عنها شيء. وقد صدم أصحابه الحنابلة عندما أعلن أنه سيتبع الدليل، وليس مؤسّس مذهبهم أحمد بن حنبل عندما قال: «الواجب إتباع الدليل لا إتباع أحمد»(١٦٠)، موضحًا أن ذلك هو ما فعله مؤسّسُ المذهب نفسه، وأن من يفعل ذلك يتبعه حق الإتباع.

كان ابن عقيل حنبليًا درس على المعتزلة، كما ادعى الأشاعرة ذات مرة أنه منهم(١٦١). ولكنه نأى بنفسه عن الجماعات الثلاثة، فكان نسيجًا وحده. كان يشعر بتعاطف ومودة كبيرة نحو أصحابه الحنابلة الذين لم يهجرهم قط(١٦٢)، وكان يحترم المعتزلة(١٦٣)، ولكنه لم يكن يطيق الأشاعرة؛ لأنه رأى أنهم يسيرون بقدم نحو أهل السنة، ويتقدمون بأخرى نحو أهل العقل، مذبذبين(*) لا يعرفون أي طريق يسلكون(١٦٤).

كان تعاطفه الصادق مع الحنابلة هو الذي علمه احترام الشرع، واحترامه الخالص للمعتزلة هو الذي علمه كيف يقدر العقل. ولكن عبقريته، بالإضافة إلى الظروف غير العادية التي مر بها في حياته، هي التي علمته كيف يضع كلاً في مكانه الصحيح وأن يُحدثُ التوافق بينهما. إلا أن هذا التوافق يختلف تمام الاختلاف عن نوع التوافق الذي دعا إليه ابن رشد في كتابه «فصل المقال»(١٦٥) والذي لا يدع مجالاً للشك لدى القارئ في أن الفلسفة لها المحل الأول فوق علم الكلام والفقه(**).

وينحدر ابن عقيل أصلاً من أسرة حنفية كانت تعيش في أحد أحياء المعتزلة في بغداد؛ فنشأ ابن عقيل ومبدأ الاعتزال العقلي يُشكّل جزءًا من بيئته العائلية. وعندما بلغ السادسة عشر استقر رأيه على إتباع المذهب الحنبلي السني. إن الشيء غير العادي في ابن عقيل هو على وجه التحديد خلفيته التي تجمع بين الاتجاهين السلفي والعقلي. ولكي يتجنّب

(*) لا يمكن التسليم للمؤلف بهذا القول؛ لأن هذه الطريقة التي انتهجها الأشاعرة تدل على أنهم آخو العقل بالنقل، وبعبارة أخرى بالشرع. (المراجعان).

(**) عنوان الكتاب يدل على حقيقته، وهو «فصل المقال فيما بين الحقيقة والشريعة من الاتصال». وليس فيه ما يفيد تقديم الفلسفة على علوم الشرع، بل وضح تآخيهما وحاجة كل منهما للآخر. (المراجعان).

الانفصام النفسي إلى شخصيتين -إذا صح هذا التعبير- كان عليه أن يختار بين تفضيل أحدهما، أو التخلي عن كليهما معًا، أو التوفيق بينهما. وقد اختار أن يوفق بينهما، وأمكنه ذلك؛ لأنه لم تكن تساوره مخاوف أهل السنة وشكوكهم في الاتجاه العقلي للمعتزلة، كما أنه لم يكن يشعر بازدراء المعتزلة لأهل السنة أو بميلهم إلى تقديم العقل على العقيدة. ولكن ابن عقيل باحترامه الأصيل للأدوات العقلية التي كان يستخدمها المعتزلة، وبالتزامه الحنبلي الشديد بنصوص الشريعة، أي الكتاب والسنة، تجسَّدت فيه التركيبة التي جعلت من الممكن إحداث التوافق بين الشريعة والعقل[١٦٦].

د) قنوات الاتصال:

لم تكن قنوات الاتصال بين الشرق والغرب مقطوعة أو ممنوعة: كانت هناك بيزنطة وإيطاليا وصقلية وأسبانيا. وقد عدَّد جرابمان في معرض دراسته لطريقة الإجماع -الخلاف sic-et-non أسماء من استعملوا هذه الطريقة قبل أبيلار[١٦٧]، وأوردنا فيما تقدَّم اثنين من هذه الأسماء هما: برنولد أوف كونستانس، وأيفو أوف شارتر. ولكن جرابمان ذكر أيضًا اثنين غيرهما وهما: جربرت أوف أوريلاك Gerbert of Aurillac (ت١٠٠٣م)، فوتيوس Photius بطريرك القسطنطينية؛ إذ رأى جرابمان في أحد الكتب المنسوبة إلى جربرت بدايات طريقة التوفيق أو طريقة الإجماع -الخلاف التي استخدمها فيما بعد برنولد وأبيلار، وإن كان هناك شيء من الشك في صحة نسبة هذا المصنف -وعنوانه «De Corpore et Sanguine Donini» -إلى جربرت[١٦٨].

أما في الشرق فإن جرابمان يرى بدايات هذه الطريقة في كتاب «Amphilochia» (Quaestiones Amphilochianae) لفوتيوس وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة والأجوبة عن مسائل تتعلَّق بالكتاب المقدس والعقيدة والفلسفة والنحو والتاريخ. وقد ذكر فوتيوس في الأجزاء التي تتناول تفسير الكتاب المقدس قواعد التوفيق بين التناقضات الظاهرة. ويشير بصفة خاصة إلى أنه يتعيَّن على المرء أن يولي اهتمامه للشخص الذى يصدر عنه القول، ولمكان ذلك القول وزمانه. كما يجب أن يدرس المرء سياق الكلام، وأن يدرس الكتاب المقدس من وجهات النظر المختلفة. وهذه القواعد تُذكِّرنا بما فعله برنولد وأبيلار فيما بعد[١٦٩].

وتبيِّن سيرة فوتيوس أنه كان يعمل في فترة من فترات حياته سفيراً لدى بلاط الخليفة المتوكل. كان ذلك في عام ٨٥٥م عندما كان فوتيوس في حوالي الخامسة والثلاثين من عمره. وليس ثمَّة شك في أنه قد تعرف على طريقة الخلاف -أي طريقة sic-et-non - في بلاط المتوكل؛ إذ جرت العادة على أن يعقد العلماء المسلمون مناظرات احتفالية في قصر الخليفة احتفاءً بالسفراء الأجانب والتي كان بوسع أولئك السفراء أن يشاركوا فيها خاصة إذا كانوا من العلماء على شاكلة فوتيوس.

إن المصنفات من نوع ما كتبه فوتيوس لم تكن لتجد صعوبة في الوصول إلى أوروبا مع التسليم بما كان لبيزنطة من مصالح في إيطاليا. وقبل ظهور أبيلار وأسلافه ممن استخدموا طريقة الخلاف، كان المترجمون يعكفون بهمة ونشاط على ترجمة المؤلفات الإغريقية إلى اللاتينية. وكان النزاع حول تحطيم التماثيل الدينية قد أدى إلى هجرة الرهبان اليونانيين إلى إيطاليا حيث استقروا في الأديرة، وفي جماعات منعزلة أقاموها على هيئة مستعمرات. وأدت هذه الهجرة بدورها إلى إحياء العلوم والثقافة الإغريقية في جنوب إيطاليا وصقلية وهما منطقتان يونانيتان بحسب تقاليدهما، إذ كانت هنا صلات وثيقة بين القسطنطينية وإيطاليا في القرن الحادي عشر الميلادي، بينما كانت منطقة جنوب إيطاليا تعتبر جزءاً من الإمبراطورية البيزنطية إلى ما بعد منتصف القرن الحادي عشر الميلادي، قبل أن تسقط باري Bari في أيدي النورمانيين.

وكانت المؤلفات الإغريقية من بين الهدايا التي تُرسَلُ إلى أوروبا منذ القرن التاسع الميلادي فقد أرسل إمبراطور بيزنطة ميخائيل الثاني (Michael II) مجموعة مخطوطات لمؤلفات ديونيسياس المزيف (Pseudo- Dionsias) إلى لويس ذي بياس (Louis the Pious) وتمت ترجمتها تحت إشراف هلدوين (Hiduin) رئيس دير رهبان سانت دنيس في عام ٨٣٥م. وراجع الترجمة جون سكوتس اريوجينا John Scotus Eriugena (٨٦٠-٨٦٢م). وفي القرن الحادي عشر الميلادي تُرجمَ الفانوس الأول من سالرنو (ت١٠٨٥م) كتاب «De natura hominis» من تأليف نيمسيوس أوف إيمسا (Nemesius of Emessa) من اللغة اليونانية إلى اللاتينية. وتُرجمَت مؤلفات أخرى عديدة في ذلك القرن وما بعده[١٧٠]. وكان نمو التجارة وازدهارها قد هيأ الفرصة للاتصال بين أهل فينسيا وبيزا والعلماء اليونانيين والثقافة اليونانية في القسطنطينية.

ومن جهة ثانية فإن من المحتمل أن تكون طريقة الإجماع -الخلاف قد دخلت اللغة اللاتينية من اللغة العربية مباشرة عن طريق أسبانيا. ولا ينبغي أن يغيب عن بالنا أن الفونس السادس Alphonsu VI استعاد طليطلة من أيدي المسلمين في عام ١٠٨٥م وهي السنة التي شهدت نهاية السلاجقة العظام. وسرعان ما أصبحت طليطلة في أعقاب ذلك أهم مركز للترجمة من اللغة العربية إلى اللاتينية برعاية كبير الأساقفة ريموند (Archbishop Raymond) (١١٢٦- ١١٥٣م). ويكفينا في هذا الصدد أن نذكر اسمي اثنين من المترجمين المشهورين وهما قسطنطين الأفريقي (Costantine the African)(ت حوالي ١٠٨٧م)[١٧١]، وأديلار البائي (Adelard of Bath) (ت بعد ١١٤٢)، وكلاهما كان معاصراً لأبيلار.

حقًا إن المؤلفات العربية التي تمت ترجمتها كان معظمها في الطب والفلسفة، ولكن حتى ولو لم تترجم مؤلفات عربية في القانون وعلم الكلام -وهو أمر غير مؤكد بأي حال من الأحوال- فإن من الممكن أن تكون طريقة النظر قد انتقلت عن طريق بعض كتب الطب؛ لأن طريقة النظر التي كان يستعملها الفقهاء استخدمت في حقل الطب، على نحو ما نراه مثلاً في مصنف نجم الدين اللبودي (ت٦٧٠هـ/ ١٢٧٢م) وعنوانه: «تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية على طريق مسائل خلاف الفقهاء»(١٢٧٢م) وعنوانه: «تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية على طريق مسائل خلاف الفقهاء»[١٧٢]. وقد تَرجَمَ هذا العنوان إلى اللغة اللاتينية ف. وستنفلد F. Wustenfeld على النحو التالي:

Exploratio accurate disquisitionum medicinalium de quaestionibus controversies vere cognoscenids، ad rationem controversarum Jurisconsultorum institute.[١٧٣]

ولم يكن من الغريب أن تُستَخَدَمَ طريقة الفقهاء في مصنفات الطب، ولم يكن هذا الكتاب بالمثال الوحيد في هذا الصدد، لأن كثيراً من علماء الطب كانوا أيضًا من الفقهاء[١٧٤].

ولم يكن بيتر أبيلار نفسه بالذي يجهل أمر المسلمين. فعندما واجه المصاعب في باريس أعلن أنه يود أن يذهب ليعيش بينهم، اعتقاداً منه بأن المسلمين[١٧٥] سيحُسنون استقباله؛ لأنهم سوف يعتبرونه نصرانياً فاسداً بناءً على الاتهامات التي كانت تكال إليه[١٧٦].

وبهذا نجد أنه كان هناك احتمال كبير في أن تنتقل طريقة الخلاف على أوروبا عن طريق بيزنطة أو أسبانيا أو من كلا الطريقين. وكذلك كانت صقلية وإيطاليا من مراكز الاتصال النشطة. وكانت هناك الطريقة مجرد عنصر من عناصر كثيرة كان من الممكن أن تنتقل -أو انتقلت بالفعل- عبر هذه الطرق.

٤) الكليات الراقية:

كانت الجامعات الناشئة في القرن الثاني عشر الميلادي تختلف عن المدارس الأسقفية والديرية من ناحيتين مهمتين: إحداهما تنظيمية، والأخرى علمية. فمن الناحية التنظيمية كان مدرسو الجامعة متحدين في هيئة ذات شخصية اعتبارية لها امتيازاتها وتتمتع بالحماية والاستقلال الذاتي وهذا الجانب هو الذي أضفى على الجامعة الحيوية والقدرة على الاستمرار عبر القرون وحتى وقتنا هذا، إذ لم تتفتّق القرائح عن ابتكار بديل يحل محل هذا التنظيم. وكانت الجامعة بصفتها مركزاً ثقافياً، تختلف عن المدارس الأسقفية والديرية من حيث أنها أدخلت الطب والقانون واللاهوت ضمن موضوعات الدراسة العلمية. وأصبحت الفنون العقلية «الثلاثية» (Trivium)(*) «والرباعية» (Quadrivium)(**) مواد مساعدة وإضافية للمجالات الدراسية الثلاثة الجديدة. وكانت جامعة باريس تضم أربع كليات ثلاثة منها -وهي كليات اللاهوت والقانون والطب- تسمى الكليات الراقية (Superior)، لأن كلية الآداب (Faculty of Arts) كانت تعتبر تمهيدية وتحضيرية للالتحاق بهذه الكليات[١٧٧]. وكان العامل الرئيسي الذي جعل الدراسة العلمية أمراً ميسوراً هو تدفق الكتب العربية من العالم الإسلامي عبر أسبانيا[١٧٨]، واستحداث طريقة جديدة

(*) المجموعة الثلاثية من الفنون العقلية أو الحرة liberal arts هي: النحو والبلاغة والمنطق. وكانت تؤلف الجزء التمهيدي من الفنون العقلية السبعة في مدارس العصر الوسيط.

(**) المجموعة الرباعية وتتألف من الحساب والموسيقى والهندسة والفلك. كان يشتمل عليها منهج التعليم للسنوات الثلاث بين درجتي البكالوريوس والماجستير في جامعات القرون الوسطى.

تقوم على أساس «المنطق الجديد» لأرسطو (Logica nova) والذي دخل الغرب اللاتيني لأول مرة في النصف الثاني من القرن الثاني عشر الميلادي.

وظهرت الدراسات الجديدة بهذا التتابع: الطب أولاً في سالرنو، وأعقبه القانون في بولونيا، ثم اللاهوت في باريس. وتحفل سالرنو وبولونيا بأوجه شبه مهمة مع النظم الإسلامية في مجالي الطب والقانون.

أ) الطب في جامعة سالرنو:

كانت بولونيا أولى هذه الأماكن الثلاثة التي تنشأ بها جامعة، وسرعان ما تبعتها في هذا الصدد باريس. وقد أنشئت كلتا الجامعتين في النصف الثاني من القرن الثاني عشر الميلادي، وإن كانت جامعة سالرنو لم تحصل على الاعتراف القانوني من فردريك الثاني إلا في الربع الثاني من القرن الثالث عشر الميلادي، ولم تحصل على حريتها الكاملة في منح الدرجات العلمية والتراخيص الطبية إلا في منتصف القرن الرابع عشر الميلادي(١٧٩). وكانت جامعتا بولونيا وباريس، دون جامعة سالرنو، هما النموذجان اللذان احتذتهما الجامعات التي نشأت فيما بعد.

اشتهرت جامعة سالرنو بسبب تخصصها في حقل من حقول العلم الجديدة وهو الطب. ولكنها كانت تختلف عن جامعتي بولونيا وباريس في ناحية هامة للغاية وهي أن الطريقة المدرسية للمناظرة لم تلعب في دراساتها الدور الرئيس الذي كانت تلعبه في الدراسات القانونية بجامعة بولونيا، أو في دراسات اللاهوت بجامعة باريس. وكانت الدراسات الجديدة تشكل عنصرًا أساسيًا في نشأة الجامعات، ولكن العامل المساعد الرئيس في تنشيط الحركة الجامعية كان الطريقة الجديدة بمكوناتها من: أسلوب التوفيق بين الإجماع والخلاف، والجدل والمناظرة. فقد كانت هذه الطريقة الأساس المنهجي المعتمد الذي يؤدي إلى الحصول على شهادة أو ترخيص بالتدريس (licentia docendi)؛ والتي يستتبعها دخول «نقابة الأساتذة» التي كانت تسمى (Universitas magistrorum) أو الجامعة (University). وقد استخدم علم الطب هذه الطريقة من قبيل التقليد تأثرًا بشعبيتها وانتشارها وليس لحاجة كامنة فيها؛ لأن الطب إنما يتقدم بالتشاور ويستمد قوته من

النتائج التي يجري اختبارها بالتجربة العملية، ولا قبل له بالإنغماس في جدل الاحتمالات المضيع للوقت. ولما كانت جامعة سالرنو قد تشربت بالعلوم الطبية والعلمية العربية -الإغريقية، فإنها تأثرت أشد التأثير بشكل تلك العلوم بقدر ما تأثرت بمضمونها، ولذلك كانت روحيا أقرب إلى التنظيم غير المترابط للمستشفى البغدادي منها إلى نظام الكلية في الجامعة الأوربية.

ب) القانون في جامعة بولونيا:

تجمع بين بولونيا وبغداد سلسلة من أوجه التشابه التي تلفت النظر. وتظهر أوجه التشابه في الشكل والطريقة، والحركات المتماثلة في حقل الدراسات القانونية. وقد عرضنا فيما تقدم للشكل والطريقة: فطريقة الإجماع -الخلاف، ومسائل الخلاف (quaestiones dis-putatae)، والتقرير أو التعليق (Reportatio)، والجدل القانوني كانت لها نظائرها الإسلامية التي سبقتها في الظهور، والمتمثلة في الخلاف والمسائل الخلافية والتعليقة وجدل الفقهاء. وبرغم أنه كان المعتقد أول الأمر أن طريقة الإجماع -الخلاف بدأت مع أبيلار في كتابه في اللاهوت الذي يحمل هذا العنوان، فقد ثبت بعد ذلك، بفضل دراسات جرابمان، أن المشتغلين بالقانون الكنسي، ومن قبلهم شُرَّاحُ القانون الروماني استخدموا تلك الطريقة، كما استخدموا أسلوب المسائل الخلافية. ويرجع الفضل في إثبات ذلك للدراسات التي أجراها كانتوروفتز.

وعلاوة على ذلك التماثُل بين بغداد وبولونيا في الشكل والطريقة فإنه مما يلفت نظر الباحث في تاريخهما وجود سلسلة من الظواهر التي تميز بها هذان المركزان:

١- التركيز على الدراسات القانونية.

٢- تفوق الدراسات القانونية مما أضعف الدراسات اللاهوتية.

٣- استبعاد كل صورة التفكير العقلي (النظري).

٤- انتقال التفكير العقلي إلى مدارس الطب.

ففي بغداد أدى انتصار أهل الحديث بعد فشل تجربة المحنة في أوائل القرن الثالث

الهجري/ التاسع الميلادي إلى تَقدُّمِ الدراسات الفقهية وازدهارها. ولمَّا كان المسجد يسمح فيه بتقديم كل الدراسات المعتمدة، فقد ازداد الإقبال على تأسيس المساجد من أجل تدريس الفقه. ثم أحدثَت المدرسة خصيصًا للتركيز على الدراسات الفقهية بهدف إعداد الفقهاء، في حين كانت حقول المعرفة الأخرى بمثابة علوم مساعدة لدراسة الفقه. غير أن الجهد الفائق الذي كانت تتطلبه الدراسة المدرسية للفقه لم يدع مجالاً كبيرًا لدراسة العلوم الأخرى. وقد تفرَّد معلمو الفقه عن كل من عداهم من المعلمين بلقب خاص كان يطلق عليهم وحدهم وهو «المدرس»، في حين كان لقب «الشيخ» هو اللقب الذي يطلق على المعلم بصفة عامة. وكان برنامج دراسات طلبة الفقه ينقسم إلى مستوى متمايزين في التخصص وهما: مرحلة الدراسة الأولى، ومرحلة الدراسة العالية، فكانت أولاهما للمتفقه، والأخرى للفقيه. وكان هذا اللقب الأخير مرادفًا للقب المفتي، الذي يمثل إعداده الهدف النهائي للتعليم في المدرسة. وكان الطالب يبدأ دراسة الفقه في نحو الخامسة عشرة من عمره بعد الانتهاء من مرحلة تعليمه في المكتب والكتاب.

يصف راشدال الظاهرة الماثلة في بولونيا فيقول:

إذا أريد تدريس مجموعة القوانين Corpus Juris كلها، فإن دراستها كانت تستوعب كل اهتمام الدارسين لها. ومن ثم لم يكن لدى طالب القانون وقت لدراسة أية مواد أخرى. ولم يكن طالب الآداب ليغامر بخوض مثل هذا الميدان الواسع والفني بدرجة كبيرة قبل أن يتم تعليمه المدرسي الأساسي، ربما كانت هناك بالفعل مدارس خاصة يُدرَسُ بها القانون على يد مدرسين مُبرَّزين في بعض الأماكن مثل بافيا Pavia، ورافينا Ravenna قبل ظهور جامعة بولونيا، غير أنه اعتبارًا من هذا الوقت (عصر ارنيريوس Irnerius وما بعده) بدأ التمايز والتفرقة بين مدرسي القانون وطلابه وغيرهم من المدرسين والطلاب يزداد وضوحًا وانتشارًا بحيث امتد إلى جميع الجامعات والمدارس التي يُدرَسُ بها القانون بأي شكل من الأشكال(١٨٠).

وبعد فشل حركة التحقيق التعسُّفي «المحنة» التي قام بها أهل العقل في الإسلام، فقد رأى أهل السنة، الذين انتصروا في تلك المحنة، أن وسيلتهم للنجاة من مثل هذه المحن هي

دعم الدراسات الفقهية مع استبعاد علم الكلام من منهج الدراسة. وقد ظهر في بولونيا وجنوب أوروبا بصفة عامة مثل هذا الطابع الاستشاري للدراسات القانونية، والذي يصفه راشدال على النحو التالي:

منذ أن أصبح القانون الكنسي مختلفًا تمام الاختلاف عن اللاهوت، لم تعد توجد في بولونيا دراسات علمانية للاهوت لها وزنها. ولم توجد في النظام الأكاديمي كلية للاهوت حتى عام ١٣٦٤. وكانت لهذا الوضع الفريد لمكونات النظام الأكاديمي نتائج على أكبر جانب من الأهمية؛ فقد استُبعدَت الأبحاث اللاهوتية البحتة فعليًا من جامعة بولونيا، وطرح معها كل المرهقة وكل الفكر الديني، وكل مظاهر النشاط الديني الذي يفضي إليه البحث والتفكير العقلي[١٨١].

وكما أن البحث والتفكير العقلي في بلاد الإسلام، وخاصة في بغداد، قد وجد ملاذه عند المشتغلين بعلم الطب، فكذلك كان الحال في إيطاليا -كما يقول راشدال- حيث انتقل البحث (الفكر إلى رجال الطب الذين «لم يكونوا بصفة عامة من كهنة الكنيسة، وكانت الكليات (كليات الطب) مستقلة تمامًا، بقدر ما كانت أي مهنة مستقلة عن سلطة الكنيسة. ومع شيوع الطب العربي ورواجه، ذاع أيضًا علم الفلك العربي والفلسفة العربية»[١٨٢]. وبرغم أن علماء القانون في بولونيا كانوا من الكهنة، شأنهم في ذلك شأن علماء اللاهوت في باريس، فإن علماء بولونيا كانوا، على نقيض العلماء في باريس، يعارضون اللاهوت والفكر اللاهوتي أشد المعارضة.

كان هناك مبرر قوي لوجود هذه الظواهر في الإسلام يتمثل في حركة التحقيق التعسفي التي عرفت باسم (المحنة)؛ إذ ترتب على انتصار أهل السنة في تلك المحنة إخماد التفكير العقلي[*]، واستبعاده من الحركة الفقهية في الإسلام. ولكن لا يبدو أن ظهور هذه الحركات في جنوب أوروبا يرجع إلى أسباب محلية، وإنما يُعزَى سبب ظهورها الغريب والمتفرد في جنوب أوروبا إلى تلقيها على هذا النحو من بلاد الإسلام؛ فقد دخلتها هذه الحركات والجوانب الملازمة لها كلها مجتمعة في حزمة واحدة.

(*) ليس هذا صحيحًا. وإنما كان انتصار أهل السنة سببًا في إخماد التفكير العقلي المنحرف، فالعقل له مكانته في الإسلام وفي الفقه الإسلامي ولا يمكن إبعاده عنه. (المراجعان).

٥) أفول الفنون الأدبية وظواهر أخرى:

كان المفروض -طبقًا لما يقوله بايتو Paetow- أن تزدهر دراسة الأدب الكلاسيكي ضمن ما ازدهر من العلوم والفنون في القرن الثاني عشر الميلادي، وأن يحدث ذلك بصفة خاصة في باريس التي كانت على اتصال وثيق مع شارتر (Chartres) أورليانز (Orleans). ويستطرد بايتو قائلاً: ولكن ذلك لم يحدث؛ لأنه نشأت في ذلك العصر اهتمامات فكرية أخرى أزاحت الدراسات الأدبية الكلاسيكية، إذ وجه كل المفكرين العظام خيرة جهودهم نحو الجدل والفلسفة المدرسية واللاهوت، أو الدراسات العملية في مجالات القانون والطب(١٨٣).

وأشار بايتو إلى أنه في نهاية القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر الميلاديين اشتهرت سالرنو بالطب، وبولونيا بالقانون، وباريس بالآداب، وأوليانز بدراستها للكتاب الأقدمين واستطرد يقول: «من الواضح أن هؤلاء الرجال كانوا يعتقدون أن التراث الكلاسيكي سيعزز مكانتهم في خضم ألوان النشاط الرئيسة في ذلك العصر، وأن أورلبانز ستكون مقرًا لجامعة تحتل الدراسات الإنسانية المكان الأول في مناهجها»(١٨٤). وحتى في باريس كانت دراسة مؤلفات الكتاب الإغريق والرومان القدامي ما تزال مزدهرة في أواخر القرن الثاني عشر الميلادي(١٨٥). وفي نحو عام ١٢٠٠م كانت دراسة الآداب الكلاسيكية ما تزال مرتبطة بفروع العلم التي تدرس في الجامعات الناشئة، وإن كان الاهتمام بالأدب الكلاسيكي قد تضاءل بسرعة خلال النصف الأول من القرن الثالث عشر الميلادي(١٨٦). وإذا كان بيتر كومستور Peter Comestor مدير جامعة نوتردام الباريسية بعد عام ١١٦٤م قد وصف الآداب بأنها نافعة؛ لأنها تساعد في دراسة الكتاب المقدس فإنه قد حذر أيضًا بأنه يجب البعد عن «أقوال الشعراء الملفقة التي تشبه نقيق الضفادع»(١٨٧).

أ) الأسباب الخمسة التي ساقها بايتو:

يذكر بايتو خمسة أسباب لإهمال دراسة الأدب الكلاسيكي في جامعات القرون الوسطى.

١- اتخاذ رجال الدين موقفًا متزمتًا ضد الأدب الدنيوي.

٢- إقبال الجامعات على أدب العصور الوسطى اللاتيني الجيد.

٣- تجدد الاهتمام بالعلوم.

٤- ازدهار الدراسات المربحة كالطب والقانون (بما فيها علم تحرير الوثائق القانونية (ars dectaminis).

٥- ازدياد الإقبال على المنطق مما أدى إلى ظهور الفلسفة المدرسية واللاهوت(١٨٨).

وهذه الأسباب نفسها، باستثناء السبب الثاني منها، يمكن أن تساق أيضًا مع التعديل الضروري، لتفسير تركيز الحضارة الإسلامية على العلوم الدينية، خاصة الفقه.

إن الأسباب التي ساقها بايتو لتفسير إهمال الفنون العقلية في الجامعات الناشئة يمكن أن تُذكَرَ في مجملها، مع التعديل الذي تقتضيه الظروف، لتفسير إخضاع علوم الأدب للدراسات الفقهية في المدارس الناشئة في الإسلام. فإذا كانت هذه الأسباب تفسِّر الإهمال أو تدني المكانة، فإنها لا تفسِّر دائمًا؛ فقد نجد في زيادة الإقبال على دراسة المنطق تفسيرًا لإهمال الفنون العقلية، ولكن مع ذلك السؤال: لماذا ازداد الإقبال على المنطق؟ وكان بايتو يقصد بالمنطق الجدل، لأنه قال مستطردًا: «كان أهم أسباب تدهور الدراسات القديمة والنشاط الأدبي البحت بصفة عامة، ظهور الجدل الذي احتل مكانة بارزة لا ينازعه فيها غيره من العلوم»(١٨٩).

وشهد القرن الثاني عشر تفرقة وتمييزًا بين المنطق والجدل. وقد انتقل «المنطق الجديد»، إلى أوروبا عن طريق الترجمات من المصنفات العربية. ،يُشدِّدُ جون أوف سالسبوري John of Salisbury على أهمية الكتاب الثامن من مصنف «طوبيقا» لأرسطو وأثره في المناظرة مما رفعها إلى مستوى العلم المكتمل(١٩٠). وكان الوسط الفكري الإسلامي قد مارس طريقة الإجماع -الخلاف والمناظرة منذ نشأته الأولى. وكان من الطبيعي أن يسيطر الجدل على خيال المفكرين المسلمين الذين تبينت لهم أهميته في بلورة المناظرة، وبالتالي نظام المُحَاجَجَة الذي يمكن أن يوصل إلى الأجوبة والردود على الآراء المؤيدة والحُجَج المعارضة في الخلاف. وكانت هذه الطريقة بالغة الأهمية بالنسبة للإسلام؛ لأن عملية الوصول إلى الرأي الصحيح في الإسلام كانت تعتمد عليها. وأستبيح لنفسي أن أنقل هنا فقرة ذكرت فيها من قبل ما أعتقد أنه السبب في ذلك:

«نظرًا لأنه لا توجد في الإسلام مجالس أو مجامع كنسية، فقد كان لزامًا عليه أن يعتمد على مبدأ الإجماع لإقرار الرأي الصحيح. ولـمّا كان الإجماع يمكن أن يكون سكوتيًا دون الحاجة إلى تصريح، فإن علماء الفقه كانوا يشعرون بأنه يتعيَّن عليهم، التزامًا بما يمليه عليهم الضمير، أن يعلنوا اختلافهم في الرأي لئلا يعتبر رأيٌ ما يعارضونه وكأنما قد نال قبولهم الصامت ضمنيًا. ونظرًا لأنه لم تكن هناك جهة رسمية للإجماع، فإن العملية كانت تتم بمراجعة ما فعله السلف، فكل جيل كان ينظر إلى الأجيال التي سبقته ليعرف ما إذا كان هناك مبدأ معين قد نال القبول عن طريق الإجماع. ويتقرر ذلك بعدم وجود رأي مخالف بين الفقهاء حيال هذا المبدأ. وبمرور الزمن تجمعت هذه الاختلافات في الرأي في مجلدات ضخمة وأصبح الخلاف حقلاً مهمًا من حقول المعرفة التي تدرس في مدارس الفقه[١٩١]».

وبهذا نجد أن طريقة الإجماع -الخلاف كانت أساسية عند المسلمين. بل إن طبيعة الإسلام ذاتها كانت تستوجب استحداث هذه الطريقة، لأنها كانت جزءًا رئيسًا في عملية الوصول إلى الرأي صحيح الذي يتبعه الناس. أما المسيحية فلم يكن لها حاجة مطلقًا لإحداث مثل هذه الطريقة، في حين أن الإسلام ما كان ليبقى كذلك بدونها.

إن اهتمام المسلمين بالجدل قد فرضه عليهم استخدامه في الخلاف. وفي حين اتبع الفلاسفة المسلمون فلسفة أرسطو، فقد انجذب الفقهاء المسلمون إلى الجدل وكأنه مغناطيس يجذبهم إليه، طبيعة الدور الذي كان يلعبه في بلوغ الغاية من عملية الإجماع -الخلاف.

لم يستمر تدهور الفنون الأدبية في الغرب طويلاً على نحو ما حدث في العالم الإسلامي حيث كانت الأسباب التي أدت إلى ركودها متأصلة في حضارة الإسلام[*]. فعندما قامت حركة النهضة الأوروبية في القرن الخامس عشر فإنها أعادت الأدب الكلاسيكي إلى مكان الصدارة في أوروبا. وعلى عكس ذلك، لم يطرأ في العالم الإسلامي أي تحسن على وضع علوم الأدب تحت تأثير العلوم الدينية المقتصرة على نفسها.

(*) هذا كلام غير صحيح ويفنده الواقع من ازدهار العلوم الأدبية جنبًا إلى جنب مع العلوم الفقهية ارتفاعًا وانخفاضًا على مدار العصور الإسلامية. (المراجعان).

وعندما قامت النهضة الأدبية في العالم الإسلامي -العربي في القرن التاسع عشر الميلادي، كان الفضل فيها يرجع إلى حد كبير إلى الحركة اللبنانية التي قادها أساسًا الكتاب النصارى: جبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة، وأمين الريحاني. وقد استمدت تلك الحركة قوتها من الآداب الأوروبية(*). وظلت قضية الفنون الأدبية في حاجة إلى من يدافع عنها في العالم الإسلامي حتى النصف الثاني من القرن الثامن عشر، كما يستدل على ذلك بما جاء في كتاب «الدر المنثور» لمحمد أمين العمري. وهذا الكتاب الذي كتبه مؤلفه عام ١١٧٩هـ/ ١٧٦٥م محفوظ بخط المؤلف في مكتبة «تشستر بيتي» في دبلن[١٩٢] (Chester Beattuy Library). وقد ساق دفاعه عن علوم الأدب في العبارات الآتية:

ينبغي لكل مثقف أن يدرس علوم الأدب كلها مثل النحو والصرف والعروض والشعر وغيرها من علوم العربية والبلاغة. ولا يجدر به أن يقول: إن بغيته الوحيدة هي العلم الديني؛ لأنه قد يحدث في أحيان كثيرة أن يحتاج لهذه العلوم، وسوف يندم لأنه أعرض عنها. ولو كانت الفائدة الوحيدة التي سوف يجنيها منها ترقية شخصيته وتهذيب طبعه، لكان ذلك دليلاً كافيًا على أهميتها والرغبة فيها، لاسيما وأنه يستطيع من خلالها أن يطلع على كثير من العلوم الدينية... وحتى لو كانت هذه العلوم قد اختفت ولم يبق لها أثر إذ توارت أسماؤها ذاتها نتيجة لعزوف الناس عن التطلع إلى الكمال ونهمهم لجمع المال، فإن الإحاطة بهذه العلوم تبقى مع ذلك المطلب الذي لا غنى عنه للمثقف[١٩٣].

ب) علم تحرير الوثائق:

اشتُق اصطلاح تحرير الوثائق ars dictaminis من الفعل dictare ومعناه يملي، يصنف؛ فيكون المعنى الفني للاصطلاح «أن يكتب بأسلوب رسمي»، أو ينشئ الوثائق القانونية. ويصفه راشدال بأنه «فن غريب نوعًا ما» يسمى dictamen ويمكن أن:

يوصف بصفة عامة بأنه فن الإنشاء. وكان اهتمامه ينصرف بصفة خاصة إلى تحرير الرسائل، ولا يشمل قواعد الرسائل الخاصة فحسب، وإنما يتناول أيضًا القواعد الفنية لإنشاء المُحرَّرات الرسمية، أو المراسيم البابوية وغيرها من الوثائق القانونية[١٩٤].

(*) وهذه قضية نتركها للمتخصِّصين في الأدب والنقد ليروا فيها رأيهم. (المراجعان).

ويستطرد راشدال قائلاً بأنه على عهد ارنيريوس (ت حوالي ١١٠٠م):

كان علم تحرير الوثائق dectamen ما زال يمثل عنصراً بارزاً في التعليم القانوني. وكان هذا العلم يشمل فن التأليف الأدبي كما كان يشمل أيضًا العمل الفني لمُحرِّرِ العقود[١٩٥].

وذكر راشدال كتاب Rationes dictandi لمؤلفه الكاهن البولوني هوجو (Canon) (Hugo) (ت١١٢٣م) باعتباره أول مؤلف معروف في علم تحرير الوثائق dictamen، ويرفض ما أكده سارتي (Sarti) من أن ارنيريوس وضع «كتابًا في الشكل الفني لتحرير العقود»[١٩٦].

ويشير أ. ب. امدن A.B. Emden أحد محرري كتاب راشدال إلى أن علم التحرير (Ars dictandi) اكتسب أهمية كبرى في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين باعتباره وسيلة للإعداد لتولي المناصب السياسية التي تقلَّدها كثير من رجال القانون ومحررو العقود؛ أي أنه كان بمثابة تدريب على الاشتغال بالحياة العامة، وصياغة الوثائق السياسية والبيانات الرسمية (والتي تقتضي استعمال أسلوب الجمل والعبارات الموقعة، المعروف في اللغة اللاتينية بـ(Cursus) أو النثر المسجوع، وفق قواعد معينة)، والخطابة العامة[١٩٧].

إن علم التحرير، والذي يسمى (Ars dictaminis) أو (Dictamen) أو (Ars dictandi)، بما في ذلك علم تحرير الوثائق القانونية (Ars notaria)، قد نشأ في رحاب القانون في وقت مبكر في تاريخ الفقه الإسلامي وأطلقت عليه عدة أسماء منها: علم الشروط[١٩٨]، علم الشروط والوثائق، علم الشروط والصكوك[١٩٩]، علم الشروط والسجلات[٢٠٠]، صناعة التوثيق[٢٠١]، وغيرها من الأسماء. وقد استعمِلت هذه الأسماء المختلفة في محاولة لتسمية الأنواع المختلفة للوثائق الرسمية من عقود وسندات ومحررات قانونية وسجلات ومحاضر ومدونات وغيرها. وكان اسم «صناعة التوثيق» يطلق وصفًا لمهنة تحرير الوثائق.

وتحت عنوان «علم الشروط والسجلات»، ومعناه: علم تحرير الوثائق القانونية وحفظ السجلات، كتب حاجّي خليفة في تعريف هذا العلم ما يلي:

وهو علم باحث عن كيفية ثبت الأحكام الثابتة عند القاضي في الكتب والسجلات، على وجه يصح الاحتجاج به عند انقضاء شهود الحال. وموضوعه تلك الأحكام من حيث الكتابة. وبعض مباديه مأخوذ من الفقه وبعضها من علم الإنشاء، وبعضها من الرسوم والعادات والأمور الاستحسانية. وهو من فروع الفقه من حيث كون ترتيب معانيه موافقًا لقوانين الشرع. وقد يُجعَل من فروع الأدب باعتبار تحسين الألفاظ[٢٠٢].

وطبقًا لما ذكره عبد القاهر البغدادي (ت٤٢٩هـ/ ١٠٣٨م) فإن النبي ﷺ نفسه كان أول من أملى كتب العهود والمواثيق.. بخط علي بن أبي طالب، زوج ابنته[٢٠٣]. وقد قيل ذلك دحضًا لرأي محمد بن يحيى الجرجاني (ت٢٩٧هـ/ ١٠٠٧م) الذي ذكر أن هذا العلم نشأ على يد أبي حنيفة[٢٠٤]. وعلى أية حال، فإن هذا العلم نشأ في بلاد الإسلام قبل ظهوره في الغرب اللاتيني بفترة طويلة[٢٠٥]. وقد نشأ كل من «علم التراسل» الذي يغرق في السجع، «وعلم الشروط» من صناعة الإنشاء كما استعملها الفقهاء المسلمون.

وتقول هـ. فيروسوفسكي (H.Wieruszowski) في دراستها لأريزو (Arezzo) التي كانت مركزًا لتحرير الوثائق القانونية (Ars dictaminis):

اعترفت السلطات البلدية والنقابية هي الأخرى بأهمية تحرير الوثائق ars dictaminis على نحو ما كان معمولاً به في المنهج الأكاديمي عندما أصبحت السياسة الثابتة للقضاة اختبار المرشح لدخول نقابة مُحرِّري العقود في مقدرته على تحرير الوثائق. وقد استحدث هذا الشرط نقابة مُحرِّري العقود في بولونيا ١٢٤٦م، وقبلته النقابات المماثلة في البلاد الأخرى. وأدى هذا الإجراء إلى إضافة مادة تحرير الوثائق القانونية ضمن مقرر الدراسة الأساسي لمن يجري إعدادهم للاشتغال بمهنة تحرير العقود[٢٠٦].

ومما يُذكَرُ في هذا الصدد أن الشهود في الإسلام كانوا كُتَّاب عدل، كما كانوا شهودًا محترفين يُحلِّفهم القضاة. وكان من المتعين أن يكونوا قد أتموا دراستهم الفقهية وأن يكونوا متضلعين في تحرير الوثائق القانونية.

وتشير هـ. فيروسوفسكي إلى أن «الجمع بين القانون وتحرير الرسائل» والذي تميزت به بعض الشخصيات ومنها بيرو ديلافينا (piero della Vigna) ومدرِّسي علم تحرير العقود

من أمثال بونفليو، ومينو Bonfiglio and Mino قد استمر بعد ذلك مع الأجيال الأولى من رجال الحركة الإنسانية، وكثير منهم كانوا فقهاء قانونيين ومحرري عقود[٢٠٧]. ويقال إن بيرو ديلافينا كان مستشاراً للإمبراطور فردريك الثاني[٢٠٨] الذي كان بلاطه يضم بعض العلماء المسلمين، والذي درس الجدل على العالم الصقلي المسلم ابن الجوزي الصقلي.

ج) بيتر أوف هلياس والنحو:

١- النحو في منظمات شعرية:

جاء على لسان بايتو حديث في غاية الأهمية عن النحو والجدل؛ فقد وجد بايتو، مثلما وجد راشدال الذي قال إن تحرير العقود والوثائق الرسمية «فن غريب نوعًا ما»، شيئًا غريبًا في الطريقة التي كان يكتب بها النحو في القرون الوسطى:

هناك عنصر جديد غريب نوعًا ما يتمثل في الصيغة الشعرية التي أصبح النحو يكتب بها الآن. فقد ساد هوس حقيقي بنظم الشعر في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين. ولا ريب أنه سيكون من الصعب تفسير هذه الظاهرة كما أنه من العسير تحديد السبب في انتشار الجدل على هذا النحو في هذه الفترة ذاتها. ومهما كانت الأسباب التي أدت إلى ذلك، فمن المعروف أن كل نوع من أنواع النتاج الأدبي تقريبًا كان يصاغ في قالب شعري بين الحين والآخر... فكانت االمواعظ تقال بصيغة شعرية أو بعبارة مسجوعة. ومنذ عهد بعيد يرجع إلى عام ١١٥٠م كتب بيتر أوف هلياس Peter of Helias، وهو مدرس في باريس، ملخصًا للنحو اللاتيني بالشعر في قصائد سُداسية التفاعيل[٢٠٩].

كان من المألوف استعمال كل من السجع والشعر في المواعظ والخطب والدعوة إلى العقيدة في الإسلام، مثلما كانا يُستعملان في النحو وغيره من المجالات. وقد شاع استعمال الشعر على ألسنة الفقهاء إلى حد أنه أصبح يسمى «شعر الفقهاء»[٢١٠] تمييزًا له عن الشعر العادي الذي يتغنى به الشعراء. وكان من المألوف كتابة النحو بالشعر، وهناك المنظومة في النحو لابن مالك (ت٦٧٢هـ/ ١٢٧٤م) التي كتبها في ألف بيت من النظم، ومنها استمد اسمها المعروف «ألفية ابن مالك»، وإن كان قد سبقت هذه الألفية بزمن طويل منظومة أخرى للنحوي والكاتب المشهور الحريري (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م) صاحب المقامات المسجوعة، والذي صنف منظومة شعرية في النحو أسماها «مُلْحَة الإعراب»[٢١١].

٢- العمل[*] في النحو:

إضافة إلى ما فعله بيتر أوف هلياس من كتابة ملخص للنحو اللاتيني في قالب شعري مما يذكر نوع أدبي شائع في الأدب العربي، تبين أنه -مع آخرين غيره- قد مارس أسلوبًا آخر من الأساليب التي تحاكي النحو العربي. فقد أفرد تشارلز ثورو (Charles Thurot) فصلاً في دراسته لمبادئ النحو في العصور الوسطى، للحديث عن مفهوم «العمل» في النحو، واستشهد بكتابات هوف أوف سانت فكتور، وأبيلار، وبيتر أوف هلياس التي ورد فيها بكثرة تعبير (regere) بمعنى: يحكم أو يعمل. وخص بالذكر أقوال بيتر الذي قال عنه: «إن المرء يمكن أن يستنتج من كتابات بيتر أوف هلياس أن مفهوم (الحكم أو العمل) كان يُعد في زمنه مبدأ جديدًا». ثم أورد العبارة التالية من أقوال بيتر:

عندما يقول النحويون في عصرنا الحاضر أن «كلمة تحكم govern كلمة»، يقولو بريشيان Prician إن «كلمة تخضع -requires كلمة...»[٢١٢].

ويضيف ثورو قائلاً: ففي الجملة Virgilium vivere bonum est ومعناها إنه لشيء طيب أن يحيا فرجيل)، فإن اسم virgilium فرجيل منصوبًا في اللغة اللاتينية) يجعله في حالة النصب المصدر vivere، والسبب في ذلك أن المصدر يفرض حالة النصب بحكم قوته كفعل مصدري ex vi infinitiny. ويمضي ثورو فينقل عن فيليديو (Villedieu) قوله أنه في الجملة: doceo pueros grammaticam ومعناها: إنني أعلم التلاميذ النحو) فإن لفظ «التلاميذ» منصوب بقوة تعدي الفعل، ولفظ «النحو» منصوب بقوة الفعل الذاتية[٢١٣].

إن مفهوم العمل» من المفاهيم النحوية الأساسية في إعراب الجملة العربية ويعرفونه بأنه «ما به يتقوم المعنى المقتضى للإعراب». وقد تناول أول كتاب في نحو اللغة العربية الذي وضعه سيبويه بعنوان «الكتاب» مفهوم «العمل»، «والعامل» في بداية الجزء الأول من هذا المصنف الذي يقع في جزأين[٢١٤]، وتتم كل تصريفات الكلمات بحكم قوة تعمل في

(*) العامل في العربية: ما عمل عملاً ما؛ فرفع أو نصب أو جر، كالفعل والناصب والجازم وكالأسماء التي من ذاتها أن تعمل أيضًا، وكأسماء الفعل، وقد عمل الشيء في الشيء: أحدث فيه نوعًا من الأعراب. ابن منظور، أن العرب، مادة عمل، ج١١، ص٤٧٦.

الكلمة المصرَّفة. وتوضح المصطلحات الفنية مفهوم «العمل»، فالكلمة الحاكمة تسمى «عَامل» (والجمع عوامل)، أما الكلمة المحكومة فتسمى «المعمول» أو «معمول العامل». ومعنى الفعل (عَمِل) متبوعًا بحرف الجر (في) أن يحكم اللفظ إعرابيًا. والمصدر الاسمي (عَمَل) معناه الحكم). فالفعلان «سار» و«ضربت» في الجملتين الآتيتين عاملان يحكمان اللفظين اللذين يأتيان بعدهما رفعًا ونصبًا على التوالي: (سار زيد)، (ضربت زيدًا). فالفعل الأول هو العامل الذي يجعل «زيد» في حالة الرفع كفاعل له بحكم قوته كفعل، أما الفعل الثاني فهو العامل الذي يجعل «زيدًا» في حالة نصب بحكم تعدِّيه، وهكذا. وتعتبر كل الألفاظ مرفوعة إلى أن يفرض عليها تصريف مختلف بتأثير لفظ يُحدثُ فيها أثرًا إعرابيًا وهو «العامل». بل قد يكون العامل مقدرًا، كما توضح ذلك هذه الجَملة «زيدٌ سعيد»، فكلمة زيد في هذه الجملة لا يوجد أي عامل ظاهر يحكمها ومع ذلك فهي مرفوعة بتأثير عامل مقدر وهو الابتداء ولذلك فإن الاسم الذي تبدأ به جملة يكون مرفوعًا بحكم الابتداء مما يجعله (مبتدأ) الجملة. وهكذا يكون حال المبتدأ دائمًا إلا إذا كان مفعولاً مقدمًا فيصبح منصوبًا بتأثير تعدِّي الفعل المؤخر كما في هذه الجملة: «زيدًا ضربت»، بالتأكيد على زيد.

وقد كتب الجرجاني (ت٤٧١هـ/ ١٠٧٨م) كتابًا كاملاً عن العمل في النحو العربي عنوانه «العوامل المائة»(٢١٥).

إن التغيير في اللفظ الاصطلاحي الذي كان يستعمله بريشيان Prician في اللغة اللاتينية القديمة من exigit إلى لفظ regit الذي استعمله بيتر أوف هلياس في لاتينية القرون الوسطى لا يعد -في حد ذاته- تغييرًا ذا بال؛ فالفارق بينهما دقيق جدًا لا يكاد يلحظه أحد. ولكن هذا الفارق الدقيق له دلالته ومغزاه في رأيي. فلماذا ينشأ هذا الفارق الدقيق بأي حال من الأحوال؟ ولماذا يتطابق هذا الفارق الدقيق مع مفهوم أساسي مقصور على إعراب اللغة العربية؟ إن لفظة exigit وثيقة الشبه بلفظة regit إلى الحد الذي لا يدع هناك سببًا فيما يبدو لتغييرها إلا إذا كان مفهوم «العمل» قد أصبح في زمن بيتر أوف هلياس (ت حوالي ١١٥٠م) وهوف (أوف سانت فكتور) (ت١١٤١م) وأبيلار (ت ١١٤٢م) مألوفًا من خلال دراسة النحو العربي من قِبَل بعض العلماء ممن ترجموا المصنفات العربية إلى اللغة اللاتينية.

رابعًا: المجتمع المدرسي

١) المدرِّس وإجازة التدريس:

هناك شيء مشترك يجمع بين المدرسة والجامعة في القرون الوسطى، وهو أنه كان يعمل في كليهما معلمون يحملون لقب وظيفة التدريس التي تولوها بعد أن حصلوا على إجازة التدريس حسب الأصول المرعية. ففي بلاد الإسلام ظهرت هذه الإجازة أول الأمر في شكل الإذن برواية الحديث أساسًا. ولفظ الإجازة معناه الترخيص، أو التفويض، أو التصريح. واللفظ المرادف له هو الإذن، ولكنه كان أقل استعمالاً. وكانت الإجازة برواية الحديث تتضمن التفويض بالإذن للآخرين بروايته.

وبعد الإجازة برواية الحديث ظهر نوعان آخران من الإجازات، فظهرت أولاً الإجازة للإفتاء. ومع انتشار الدراسات الفقهية في المدارس الموقوفة، وهي المسجد والمدرسة، ظهرت الإجازة لتدريس الفقه أو الإجازة للتدريس. كما اجتمعت هاتان الوظيفتان في الإجازة لتدريس الفقه وإعطاء الآراء الشرعية، أو الإجازة للتدريس والإفتاء. وكانت الإجازة لإحدى هاتين الوظيفتين تتضمن عادة الإجازة بممارسة الأخرى.

ومع نشأة الفقه، لم تعد الإجازة مقصورة أساسًا على حفظ الحديث للأجيال القادمة، بل مضت خطوة أبعد من ذلك فتطورت إلى إجازة بالتعليم أو التدريس. إن مجرد رواية الحديث لا يتطلب ممن يحمله أن يفهم ما يرويه، إذ أن مهمته هي أن يساعد في عملية المحافظة على الحديث، وسيتولى غيره من أبناء الأمة الفهم الضروري للحديث. وهناك إلماع إلى هذه المهمة في الحديث الذي يقول: (رُبَّ حَامِل فِقْه إلى مَنْ هو أفْقَهُ منْهُ). فالهدف الأسمى هنا هو الحفاظ على سنة النبي ﷺ. أما الفَقه فإنَّ معناه الحرفي هو الفَهم. وهو يقتضي تعليم مادة الحديث المروي، كما يتضمن تعليم طريقة للبحث (أي الاجتهاد) توصل إلى الرأي الشرعي (أي الفتوى) جوابًا عن استفسار (سؤال أو مسألة) في موضوع فقهي[٢١٦]. وكان اصطلاح الإفتاء أسبق زمنًا في الظهور من اصطلاح التدريس، بمعنى تنظيم تعليم الفقه وأصوله. وكانت الحاجة إلى المفتين هي التي أدت إلى وضع نظام

للتدريس في المدرسة المسجدية أول الأمر ثم في المدرسة التي كانت معهد العلم الأول في الإسلام بلا منازع.

استمدت الإجازة، وهي الإذن الأصلي، حُجيَّتَهَا من النبي ﷺ. وكان صحابته هم أول من روى تعاليمه للأجيال التالية؛ فقد نقلوا الأحاديث النبوية، وهي أوعية لأقوال النبي وأفعاله أو مواقفه الضمنية، إلى تابعيهم، وهؤلاء إلى الذين أتوا من بعدهم وهكذا من جيل لآخر. ولذلك فإن المحدث عندما يأذن لشخص برواية حديث فإنما يفعل ذلك بمقتضى التفويض الممنوح له من سلفه وهذا الإذن يمكن تتبُّعه إلى أن يصل إلى النبي ﷺ نفسه والذي يستمد تفويضه من الله سبحانه وتعالى. والمعتقد أن القرآن هو كلام الله، وفيه يأمر نبيه محمداً بأن يتلو بهذه الصيغة: «اقرأ» وهي صيغة فعل الأمر من قرأ، وهو أول اصطلاح أساسي في التعليم الإسلامي.

إن الإجازة بتدريس الفقه وأصوله بالفتوى كانت تعطي المرشح لنيلها تفويضًا مبنيًا على أساس كفاءته وتمكُّنه في الفقه وأصوله. وكان هذا التفويض وتلك الكفاءة يتمركزان في العَالِم (والجمع علماء) أي العالم بالدين، وفي الفقيه على وجه التخصيص. وعندما كان المدرِّس يعطي إجازة بالتدريس والإفتاء فإنه كان يفعل ذلك بصفته السلطة المختصة والشرعية في مجال الفقه وعندما يعطي الإجازة للطالب المرشح لنيل الدرجة العلمية فإنه كان يفعل ذلك باسمه شخصيًا ويتصرف بصفته الفردية وليس بصفته عضواً في جماعة من المدرسين تمارس صلاحية هيئة التدريس لأنه لم تكن هناك هيئة تدريسية. وقد ظلت الإجازة طوال تاريخها وحتى العصر الحديث تفويضًا شخصيًا يصدُرُ بسلطة العالم المُجيز إلى المُجَاز من جديد. ولم يكن للسلطة الحاكمة دخل في هذه العملية؛ فلم يكن في مقدور الخليفَة، أو السلطان، أو الأمير، أو الوزير، القاضي، أو أي جهة أخرى أن تعطي مثل هذه الإجازة. ونظرًا لأنه لا توجد في الإسلام كنيسة أو هيئة من الكهنوت، أو رجال الدين، أو جامعة، أو بعبارة أخرى لم تكن هناك نقابة للمعلمين فلم يكن لأحد أن يمنح الإجازة سوى المدرس الفقيه بصفته الشخصية. ولم يكن في مقدور أحد شرعًا أن يرغمه على إعطاء مثل هذه الإجازة أو أن يمنعه من إعطائها، فلم يكن مجال السلطة الدينية بيد الهيئة الحاكمة وإنما بيد العلماء. وعلاوة على ذلك، فإن المعاهد التي كان يدرس فيها

العلماء كانت منشآت مستقلة تمامًا عن الحاكم، ولم تكن بحاجة إلى موافقته لكي يتم إنشاؤها. والواقع الحاكم لم يكن له دخل في مسألة الإجازة حتى لو كان هو مؤسِّسُ المعهد التعليمي؛ فالتعليم الإسلامي، شأنه في ذلك شأن الفقه الإسلامي، ذو طابع استقلالي وفردي أساسًا.

كانت الإجازة تُمنح بعد عقد امتحان شفهي يتحقَّق فيه العالم المُمْتَحِن من أهلية المرشح لنيل الإجازة. وكان الامتحان بسيطًا في أول الأمر ثم تطور إلى مناظَرة عويصة يدافع فيها المرء للحصول على الإجازة عن أطروحة أو سلسلة من الأطروحات. وعندما يُثبتُ المرشح جدارته المناظرة يُعطى الإجازة للتدريس والإفتاء. وتسير هذه الإجازة في أصلها وتطورها في خط موازٍ لتطور علم الفقه عن علم الحديث.

ظهرت الإجازة للتدريس في الإسلام منذ عهد بعيد يرجع إلى القرن الرابع الهجري/ العام الميلادي على أقل تقدير. وبعد ما يقرب من قرنين من الزمان ظهرت في الغرب اللاتيني في النصف الثاني عشر الميلادي؛ إذ ظهر هذا الاصطلاح الفني للإجازة في مرسوم بابوي أصدره الاسكندر الثالث (Pope Alexander III) (ولايته للبابوية من ١١٥٩ حتى ١١٨١م)[٢١٧]، وكانت عبارة عن «ترخيص بالتدريس» (Licentia docendi)، أي نفس الشيء الذي تشير إليه «الإجازة للتدريس» عند المسلمين. إن التعليم في الزمن القديم، سواء عند الإغريق أو الرومان، لم يحدث امتدادًا مباشرًا للتعليم الكلاسيكي. وكذلك لم ينشأ في التعليم اللاتيني في الغرب المسيحي سواء في مدارس الأديرة أو الكنائس الأسقفية البروتستنتانية Episcopal أو الكنائس المشيخية presbyterial[٢١٨]. وإنما ظهر الترخيص لأول مرة في الغرب المسيحي في النصف الثاني من القرن الثاني عشر الميلادي ضمن عدة نُظُم لم يكن يوجد مثلها في تلك البلاد.

إن قصة أبيلار الذي توفى في النصف الأول من القرن الثاني عشر الميلادي (في عام ١١٤٢م) تلقى الضوء على هذا الجانب. فقد وُجِّهَت الاتهامات إلى تدريسه ليس لأنه كان يُعلِّم بدون ترخيص «إنما وجهت إليه التهم: (أولاً) لأنه آلي على نفسه أن يُدرِّسَ علانية كتابًا لم يقره البابا أو الكنيسة، (ثانيًا) لأنه كان يُعلم، ولم يسبق له أن دَرَسَ على مُدرِّس

(sine magistro)؛ فكانت جريمته أنه بدأ في التدريس بعد أن درس مع انسلم اللواني An(selm of Loan) لفترة قصيرة للغاية[٢١٩]. ونظراً لأنه لم يكن هناك ترخيص بالتدريس آنذاك، فإن الشروط المطلوبة للتدريس كانت:

١ - أن يكون المدرس قد درس لعدد من السنوات تحت إشراف مدرس، بحيث يُعطي هذا الأخير الإذن لتلميذه عندما يراه مستعداً للتدريس.

٢- أن يكون الشخص المرشح من ذوي الخلق الحميد (وقد فقد أبيلار وظيفة التدريس بسبب الاتهامات التي وُجِّهَت إلى أخلاقياته).

٣- أن يكون قويم المعتقدات الدينية. وكان أبيلار قد نهاه أستاذه أنسلم عن التعليق على كتاب «إزقيال» Ezechiel[*] بدلاً منه لكي لا يعد مسئولاً عن الأخطاء التي يقع فيها ذلك المترهبن في شرحه لنصوص الكتاب المقدس. وقد أدينَ أبيلار في مجلس العدل (Council of Sens)، ومُنِعَ بعدها من التدريس[٢٢٠].

إن الفرق بين الإجازة للتدريس ونظيرها «الترخيص بالتدريس» Licentia docendi الذي ظهر فيما بعد، لم يكن يتمثل في الإجازة ذاتها، وإنما في الجهة التي تمنح الإجازة.

كانت الإجازة للتدريس، كما كانت تعرف في العصور الوسطى سواءً عند المسلمين أو في الغرب المسيحي، تستمد شرعيتها من مصدرين:

١ - السلطة المستندة إلى الاختصاص المُعتَرَف به في مجال المعرفة ذات العلاقة.

٢- السلطة المستندة إلى حق مُعتَرَف به بمنح الإجازة.

ففي الغرب كانت السلطة الأولى يتمسَّك بها مدرِّسو الجامعة كحق لهم. أما السلطة الثانية فكانت تؤول إلى البابا، أو الإمبراطور، أو الملك. وكانت هناك تقاليد مختلفة يعمل بها في منح «الترخيص بالتدريس» في الجامعتين اللتين يضرب بهما المثل، وهما جامعتا بولونيا وباريس، فقد بدأت كل من الجامعتين بممارسة إحدى السلطتين المشار إليهما، ثم

(*) كتاب في القوانين الكنسية اليهودية والمسيحية كتبه إزقيال، وهو من أنبياء اليهود في القرن السادس قبل الميلاد، Webster's Ninth New Collegiate Dictionary.

أعقبتها بالأخرى في مرحلة تالية وكان العرف المتبع في جامعة بولونيا عكس العرف الذي سارت عليه جامعة باريس.

ففي جامعة باريس كان رئيس الجامعة Chancellor هو الذي يهيمن على منح الإجازة وعندما يحصل المدرس على إجازته، كان يُضَمُّ رسميًا إلى «رابطة المعلمين» (corpora-tion of master) في احتفال يسمى «الاستهلال» أو «بدء الممارسة» (inception)[٢٢١]. وفي العقود الأولى لظهور الجامعة كان من سلطة رئيس الجامعة أن يمنح أو يرفض منح الإجازة حسب تقديره في المحل الأول؛ فكان في وسعه أن يجرد مدرسًا من إجازته... (و) أن ينفذ أحكامه بالحرمان من حقوق عضوية الكنيسة[٢٢٢]. وفي مرحلة لاحقة أعطي المدرس المؤهل الحق في الحصول على ترخيص بالتدريس، وكانت هيمنة رئيس الجامعة وما يقابلها من حق للمدرس في الحصول على الترخيص هما أساس النظام المتبع في جامعة باريس[٢٢٣]. كان دور رابطة المعلمين في الأمر يتمثل في أن المدرس المُجَاز كان عليه أن «يشرع أو يبدأ في ممارسة العمل» (Incept)، وبدون ذلك لا يدخل الرابطة التي كانت تسمى (universitas magistrorum)[٢٢٤]، وقد استمر الصراع بين المدرسين من ناحية ورئيس الجامعة من ناحية أخرى حتى نهاية القرن الثالث عشر الميلادي.

أما في جامعة بولونيا فإن سيطرة رجال الكنيسة لم تتوطد دعائمها حتى نهاية العقد الثاني من القرن الثالث عشر الميلادي. أما قبل ذلك -طبقًا لما يذكره راشدال- فإن «ارنيريوس ومعاصريه- بالقدر الذي نعرفه- كانوا مدرسين خصوصيين وغير مجازين، وكذلك لم يكونوا هم أو طلبتهم ينتمون إلى أي مؤسسة، أو يتمتعون بأي حق قانوني أيًا كان»[٢٢٥]. ويستطرد راشدال فيقول: «وعلى عهد ارنيريوس كان من الممكن أن يتولى وظيفة التدريس- بالقدر الذي يمكن استنتاجه كل من يستطيع أن يجمع تلاميذ؛ فلم يكن في حاجة للحصول على ترخيص أو إذن من أي جهة أيًا كانت كنسية، أو مدنية، أو أكاديمية»[٢٢٦]. وإضافة إلى ذلك، يذكر راشدال أن المدرسين كانوا يعقدون الامتحانات في بولونيا، ويمنحون الترخيص بالتدريس باسمهم شخصيًا على عكس النظام المتبع في باريس.

«غير أن هذه الحرية المطلقة التي يتمتع بها المدرسون لم تكن متمشية مع مبادئ تسلسل السلطة: كانت تناقض المبدأ العام للقانون الكنسي الذي يعطي للكنيسة سيطرة معينة على التعليم، وتناقض النموذج المناظر في المدارس الواقعة شمال الألب، وعلى الأخص جامعة باريس الكبرى حيث كان االترخيص بالتدريس يُمنَحُ دائمًا من قبَل أسقف الكنيسة الكاتدرائية. ولذلك أمر هونوريوس الثالث Honorius III، والذي كان هو نفسه رئيسًا لشمامسة بولونيا فيما سبق، أمر في عام ١٢١٩م بمنع أي ترقية إلى درجة الدكتوراه بدون موافقة رئيس شمامسة بولونيا... ولم يعد التخرج يعني مجرد الانضمام إلى جمعية خاصة من المعلمين، وأصبح يضفي وضعًا قانونيًا معينًا في نظر الكنيسة والدولة على حد سواء... وبإدخال نظام الدرجات في الجامعتين الأوربيتين الكبيرتين وُضِعَ نظام أصيل جديد أصبح بمثابة القاعدة المعيارية لجميع الجامعات الناشئة»[٢٢٧].

لم يمض وقت طويل قبل أن يصبح هذا النظام عُرفًا عامًا. وفي غضون ذلك لم يكن مصدرا السلطة المشار إليهما يشتركان معًا في منح الدرجة في كل الحالات. وفي عام ١٢٢٩م، الذي شهد تشتُّت المدرسين، اتجه المعلمون الذين انسحبوا من جامعة باريس للتدريس في جهات أخرى بعيدًا عن تدخل الكنيسة، ولجأ كثير منهم إلى مدارس الأسقفيات مثل تولوز (Toulouse)، وأورليانز (Orleans) وريمز (Reims)، وأنجز (An-gers)؛ فكانوا في مدارس هذه الأسقفية الأخيرة يمارسون تدريسهم بدون تدخل، ويمنحون التراخيص على مسئوليتهم الخاصة دون مصادقة من الأسقف أو رئيس الجامعة. وقد صادق على تلك التراخيص مرسوم بابوي صدر لاحقًا[٢٢٨].

أما في جامعة أكسفورد خلال الفترة ما بين عامي ١١٨٤ و١٢١٤م، أي منذ أن كانت الجامعة تمارس نشاطها كاملاً حتى تاريخ تعيين رئيس الجامعة، وهي فترة امتدت ثلاثة عقود، فإن الأساتذة كانوا «يتولون مهمة بدء ممارسة المهنة للمدرسين المستجدين على مسئوليتهم الخاصة، على نحو ما كان يفعله أساتذة جامعة باريس الذين انتقلوا إلى مدارس أنجرز[٢٢٩].

وفي جنوب فرنسا أصدر جويلام الثامن Guillam VIII، لورد مونتبلييه Montpelli-er، بيانًا في عام ١١٨١م يتيح لجميع الأطباء الراغبين في تدريس الطب في مونتبلييه أن

يفعلوا ذلك دون قيد، مما يوحي بأنه لا الأساتذة ولا الأساقفة كانوا يملكون -أو على الأقل لا يملكون دون منازع- الحق في منح أو منع إعطاء الترخيص بالتدريس[٢٣٠]. وفي ماجويلون Maguelone احتفظ الأسقف لنفسه بحق منح الترخيص[٢٣١]. أما في جامعة نابولي Naples فكان الترخيص يمنح باسم الملك[٢٣٢]، وحظر الإمبراطور فردريك الثاني Emperor Frederic II، بصفته ملكًا على صقلية، ممارسة الطب وتدريسه بدون الترخيص الملكي. وكان أساتذة جامعة سالرنو وبعض الضباط الملكيين يعقدون الامتحان التأهيلي[٢٣٣].

كان تنظيم منح الترخيص بالتدريس من صنع البابوات كما يتمثل في المرسوم البابوي (Quanto Gallicano) الذي أصدره الباب الاسكندر الثالث، ومرسوم المجلس العام الثالث للكنيسة الغربية (Third Lateran Council) المنعقد في عام ١١٧٩م، وتوجيهات البابا هونوريوس الثالث إلى رئيس شمامسة بولونيا، والتفويض البابوي الذي يخول المدرسين إعطاء مصادقتهم على منح الترخيص[٢٣٤].

كانت «الإجازة للتدريس» ونظيرها «الترخيص بالتدريس» (Licentia docendi) كلتاهما إذن إجازة للتدريس، وكانت شهادة للمعلمين[٢٣٥]. كما كانت كلتا الإجازتين تستند إلى سلطة دينية. ففي بلاد الإسلام كانت هذه السلطة تنتقل من شخص لآخر. أما في الغرب المسيحي فكانت تمنح من قبل مصدرين في الواقع: من السلطة الكنسية فقط، كما كان الحال في باريس، أو من قبل الأساتذة وحدهم والذين كانوا يفعلون ذلك باعتبارهم نقابة أو مؤسَّسَة، على نحو ما كان يحدث في بولونيا. ثم اتحدت السلطتان في نهاية الأمر بفضل جهد البابوات. ولم تكن في الإسلام سلطة كهنوتية، كما لم تُعَرف النقابة في نظام التعليم الإسلامي، ولهذا السبب ظلت العلاقة بين الإجازة الإسلامية للتدريس والترخيص الأوربي بالتدريس غامضة. وما زالت الادعاءات فيما يتعلق بتأثير الإجازة الأولى على الثانية ادعاءات غير مقنعة.

وقد لفت النظر إلى هذا التأثير المحتمل الباحثون الغربيون الذين درسوا نظام التربية الإسلامي في القرن التاسع عشر، ومنهم دانييل هانيبرج Daniel Haneberg في كتابه عن

التربية الإسلامية الصادر في ميونخ عام ١٨٥٠م والذي جاء فيه قوله عن الإجازة: «إنني أفترض أن درجة الليسانس (Licentiate) الموجودة عندنا نشأت من هذا النظام الإسلامي الذي يعني الإجازة»[٢٣٦].

وفي العقد الأخير من القرن التاسع عشر درس خوليان ريبيرا إي تاراجو- (Julian Ribera Y Tarrago) برنامجًا دراسيًا عن التربية الإسلامية في جامعة سرقسطة في العام الجامعي ١٨٩٣- ١٨٩٤م، أعرب فيه عن الرأي القائل بأن النظام الإسلامي للتعليم من المحتمل أن يكون قد أثر على الجامعة في الغرب اللاتيني. وبنى رأيه على دراسة ظواهر معينة من بينها منح الدرجات أو الألقاب، وهي عادة لم تكن معروفة في الغرب من قبل، سواء في العالم المسيحي في العصور الوسطى أو عند الرومان أو عند الإغريق. وفي عام ١٨٩٣ أصدر جابريل كومبايريه-Gabriel Com) (payreكتابًا نقل منه ريبيرا قولاً للمؤلف وعلق عليه؛ إذ كتب كومبايريه يقول: إن «الجامعات نشأت من حركة عفوية للعقل البشري»[٢٣٧]، وقد عقَّبَ ريبيرا على هذا القول بأنه «قول لطيف جدًا لمن يستطيع أن يجد فيه أي معنى»[٢٣٨].

وقد لخص الراحل فردريك موريس بويك Frederick Maurice Powicke أستاذ التاريخ الحديث بجامعة أكسفورد آراء ريبيرا ثم أحال القارئ إلى قسم تال من الدراسة تناول فيه ريبيرا موضوع الإجازة، واختتم تعليقه بأن «حجة ريبيرا غير مقنعة»[٢٣٩].

ولم تتجاوز المناقشات هذه المرحلة. وربما يرجع السبب في توقف التقدم في بحث هذه المسألة إلى أن علماء الدراسات الإسلامية تعرضوا للإجازة غالبًا على أنها إجازة لرواية الحديث وليست إجازة لتدريس الفقه[٢٤٠]. وفي المقابل، نجد علماء تاريخ القرون الوسطى اللاتينية عندما يتعرضون للترخيص بالتدريس (Licentia docendi) يركزون تركيزًا شديدًا على السلطة التي تمنح هذه الإجازة. فعندما يقارن المرء بين هذه السلطة في الغرب والتي يرجع أصلها، كما حدث بالفعل، إلى كل من نقابة المعلمين (بولونيا)، والسلطة الكنسية (باريس)، والجهة التي تمنح الإجازة في الإسلام والتي يُردُّ أصلها إلى الفقيه/ المدرس وحده، مستقلاً تمام الاستقلال عن السلطة الحاكمة، ولم تكن له علاقة

سواء بنقابة للمعلمين أو بهيئة كهنوتية ، لأن كلتيهما لم يكن لها وجود في الإسلام -عندما تعقد مثل هذه المقارنة فإن الحجة المؤيدة للتأثير لابد وأن تبدو غير مقنعة بالفعل.

كانت الإجازة، سواء في الإسلام أو في المسيحية، تتألف من عنصرين رئيسيين كما أسلفنا القول وهما: (أولاً) الإذن بالتدريس، و(ثانيًا) الأهلية. وقد اختلفت الجهة التي تمنح الإجازة في كل من النظامين التعليميين عن الأخرى اختلافًا سطحيًا، ولكن العملية التي تؤدي إلى تأهيل المتلقي للإجازة في كلا النظامين كانت واحدة.

كانت الجهة المانحة للإجازة في كلا النظامين جهة دينية أساسًا. ففي بلاد الإسلام استقرت السلطة الدينية في المدرس الديني بصفته الشخصية، فكان هو النظير للمثل الديني وهو الأسقف (chancellor) في باريس، كما كان النظير لمدرس أو دكتور القانون «العلماني» في بولونيا. وكما سبق القول فإن «ورثة» النبي ﷺ هم العلماء بصفتهم الفردية وليس بصفتهم هيئة دينية. فلم يكن الخليفة معادلاً للبابا، وكانت السلطة التعليمية (magisterium) تستقر في يد الباب بالإضافة إلى المجالس والمجامع الكنسية. أما في الإسلام فإن هذه السلطة كانت تتمثل في العلماء خاصة الفقهاء/ المدرسين الذين كانت آراؤهم تُشكِّل الإجماع.

وإذا كانت مسألة السلطة المانحة تنطوي على بعض الصعوبات -وإن كانت ظاهرية- فإن مسألة الأهلية التي تؤدي إلى التأهيل لإجازة التدريس تقدم لنا صورة واضحة للغاية. وقد سبق إيضاح الخطوات التي توصل المرشح المسلم للحصول على الإجازة للتدريس. أما الخطوات التي تؤدي إلى أن ينال المرشح المسيحي الترخيص بالتدريس فإنها معروفة جيدًا ولا تحتاج إلى مزيد من الشرح والتفصيل(٢٤١): فهو يبدأ بالتعليم الأولى في علوم الأدب، ثم يشرع في الدراسة المطولة التي تؤدي إلى منصب التدريس، مرورًا بمرتبتي طالب العلم scholar (وهي تعادل: المتفقِّه) والزميل fellow (تعادل الفقيه) واللتين تمثلان المرحلتين الجامعية والعالية، ومساعدة المدرس إما معيدًا عاديًا ordinary repetioe، أو محاضرًا فوق العادي extraordinary docent (ما يعادل المفيد). ويشمل ذلك تجميع مسائل الخلاف (المسائل الخلافية quaestiones disputatae)، وامتحان الطلبة بعضهم

بعضًا (المذاكرة collation)، والتناظُر بغرض التدرب مع الزملاء الطلاب أو مع المدرسين في المجلس (المناظرة disputation)، والمناظرة القائمة على المجابهة بين الآراء المتعارضة (الخلاف sic et non)، وإتقان الجدل (الجدل dialectica)، وأخيرًا الحصول على إجازة التدريس (الترخيص بالتدريس licentia docend) وبدء ممارسة المهنة بإعطاء الدرس الافتتاحي أو المحاضرة الأول (الدرس الافتتاحي inception). إن مراحل التطور هذه متماثلة في طبيعتها وموثقة توثيقًا جيدًا في المصادر إلى حد يُستبعَدُ معه احتمال حدوث مثل هذا التطور المتماثل كان من قبيل المصادفة البحتة.

وقع هذا التطور عند المسلمين قبل أكثر من قرن من بدء أي عنصر منه في الغرب المسيحي، كما أن المصطلحات الفنية المستعملة فيه تعبر عن نفس المحتوى، بل إنها في أكثر الحالات ترجمة دقيقة لسوابقها العربية المتقدمة عليها زمنيًا.

٢) المفتي والأستاذ والسلطة التعليمية:

أشرنا في القسم السابق إلى إجازة التدريس الإسلامي على أنها تشمل الإجازة بإصدار الفتاوي، فهي إجازة للتدريس والإفتاء. ومعنى الإفتاء هو إعطاء الفتوى أو الرأي الفقهي. وكان الفقيه عندما يصدر الفتوى إنما يفعل ذلك بصفته مفتيًا. أما الشخص الذي يطلب الفتوى فيقال «المستفتي». والمفتي مطالب بأن يبذل قصارى جهده في دراسة الكتاب والسنة، وفي البحث مصادر الفقه لكي يصل إلى فتواه، وهذا الجهد الذي يبذله يُسمى «اجتهادًا». والفقيه الذي بيد جهده على هذا النحو يسمى مجتهد، وفتواه عبارة عن «جواب» عن «سؤال أو مسألة» وجهها إليه شخص (عامي) من عامة المسلمين في مسألة فقهية. ويشمل الفقه الإسلامي كلا من الجانبين الديني (العبادات)، والمدني (المعاملات) من حياة المسلم(٢٤٢).

والمجتهد يمارس اجتهاده بحرية، فهو مسئول عما يفعل أمام الله وحده. فهناك حديث منسوب إلى النبي ﷺ يشجعه على ذلك إذ يعتبره مصيبًا مهما كان رأيه(*). ويستعمل لفظه

(*) نص الحديث كما روى عن عمرو بن العاص رضي الله عنه: أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: «إذا حكم واجتهد وأصاب فله أجران. وإن حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر». ويتبين من هذا الحديث الشريف أن المجتهد إما أن =

«مصيب» في وصف من يطلق السهم بمعنى: الشخص الذي يصيب الهدف، أما فيما يتعلق بالرأي فيعني: الشخص الذي يكون محقًا أو على صواب. وكل الفتاوى تشترك في صفة «الصواب» هذه لكونها نتيجة لاجتهاد الفقيه. وللفقيه أجره في الآخرة حتى لو ثبت في نهاية الأمر أنه قد أخطأ. أما إذا ثبت أن رأيه صائب فله أجران. سوف ينال أجره أصاب أم أخطأ. وهذا التأكيد من جانب الإسلام على ثواب الفقيه يوم الحساب، بغض النظر عن نتيجة اجتهاده، يُبرزُ أهمية هذه المهمة السامية للفقيه، ويشجع بشدة على ممارسة الاجتهاد.

ولا يضارع حرية المفتي في الوصول إلى رأيه الشخصي إلا حرية المستفتي في إتباع الرأي الذى يختاره؛ لأن في مقدوره أن يطلب من الفتوى قدر ما يريد، وله أن يتبع ما يختاره منها.

إن جميع الفتاوي في حد ذاتها صحيحة في نظر الفقه، وتشكِّلُ المادة التي تُستخلصُ منها المبادئ الإسلامية تطبيقًا لقاعدة الإجماع. فالآراء تظهر دون أن تلقي معارضة من

= يصيب وإما أن يخطئ، وله أجره في الحالين. ولم يصب المؤلف في تفسيره لهذا الحديث بأنه يعتبر المجتهد مصيبًا مهما كان رأيه. فلكل مجتهد نصيب، ولكن ليس كل مجتهد بمصيب. وفي هذا رد على قوله الآخر: إن جميع الفتاوي في حد ذاتها صحيحة في نظر الفقه. وقد سبق للمؤلف أن فسر هذا الحديث في الفصل الأول تفسيرًا صحيحًا عندما قال في معرض التعقيب عليه: إن التشجيع على ممارسة الاجتهاد وصل إلى الحد الذي يجعل المجتهد ينال أجره بغض النظر عن نتيجة اجتهاده.

وفيما يتعلق بالأجر المشار إليه في الحديث الشريف، قال أبو عمر: اختلف الفقهاء في تأويل هذا الحديث؛ فقال قوم: لا يؤجر من أخطأ، لأن الخطأ لا يؤجر أحد عليه، وحسبه أن يُرفع عنه المأثم. وردُّا هذا الحديث بحديث ابن بريدة عن أبيه الذي قال قال رسول الله ﷺ: «القضاة ثلاثة: اثنان فى النار وواحد في الجنة؛ رجل عرف الحق فقضى به فهو فى الجنة، ورجل عرف الحق فلم يقض به وجار فى الحكم فهو فى النار، ورجل لم يعرف الحق فقضى للناس على جهل فهو في النار. وبقوله: (تجاوز الله لأمتي عن خطئها ونسيانها)، وبقول الله عز وجل: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ﴾ [الأحزاب: ٥]. ونحو هذا.

وقال آخرون: يؤجر في الخطأ أجرًا واحدًا على ظاهر حديث عمرو بن العاص، لأن رسول الله ﷺ قد فرق بين أجر المخطئ والمصيب، فدل أن المخطئ يؤجر، وهذا نص ليس لأحد أن يرده.

وقال الشافعي ومن قال بقوله: يؤجر، ولكنه لا يؤجر على الخطأ لأن الخطأ في الدين لم يؤمر به أحد، وإنما يؤجر لإرادته الحق الذي أخطأه. قال المزني: فقد أثبت الشافعي في قوله هذا أن المجتهد المخطئ أحدث في الدين ما لم يؤمر به، ولم يكلفه، وإنما أجر في نيته لا في خطئه. =

الجيل، أعلنت فيه تنال إجماع الأمة. أما الآراء المحبَطَة فإنها تطرح جانبًا. وعلى العكس، فإن الآراء المتعارضة التي يصمد كل منها قويًا على حد سواء دون أن ينجح في إزاحة الرأي المعارض له، يجوز إتباعها بحسب اختيار الشخص.

كان مدرس الفقه يدرس برنامجه الفقهي بصفته رئيسًا للكلية، ومدرسها الوحيد الذي يحمل لقب المدرس. وكان له الحق في أن يترك هذه الكلية وينتقل إلى كلية أخرى، وله حرية الانتقال من مذهب والدخول في مذهب آخر، وله حرية وضع منهجه الخاص بالفقه وتدريسه. وكانت حريته تقابلها حرية أخرى هي حرية الطالب في أن يدرس على المدرس الذي يختاره، وحريته في أن يترك مدرسة ويلتحق بأخرى طالبًا أو صاحبًا scholarship or fellowship، وحريته في أن يُغيِّر مذهبه ويتبع مذهبًا آخر.

في بداية ظهور مدارس الفقه كان المدرِّس يدرِّس الفقه على مذهب معين هو المذهب الذي تمثله المدرسة. وشيئًا فشيئًا أخذ يستفيد من نفس الوقف الواحد مذهبان أو أكثر يحتويهما مبنى واحد، ويوجد به عدد من مدرسي الفقه بقدر عدد ما فيه من المذاهب. وانتهى الأمر بأن أصبح مدرس واحد يدرس الفقه على مذهبين أو أكثر، ولكن دون أن يختلط الطلاب الذين كانت كل فئة منهم تدرس على مذهبها؛ فكان المدرس ينتقل من مجموعة من الطلبة إلى مجموعة أخرى يدرس لها الفقه على مذهبها.

كانت كل من حرية التعليم وحرية التعلُّم من الحريات التي تمارس في نطاق الإسلام. وكانت السلطة التعليمية magisterium بأيدي العلماء الذين كانت آراؤهم تُشكِّل الإجماع على الرأي الصحيح في الإسلام وهم الذين كانت تقع على عاتقهم مسئولية التعليم والدفاع عن العقيدة، تعليم كلمة الله وحماية العقيدة ضد الإلحاد. والإلحاد هو ما يتعارض مع ما أجمعت عليه طائفة الفقهاء من «أهل السنة والجماعة».

= راجع: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، وما ينبغي في روايته وحمله. راجعه وصحَّحه عبد الرحمن حسن محمود. القاهرة: دار الكتب الحديثة بعابدين، بدون تاريخ. باب: «في خطأ المجتهدين من المفتين والحكَّام»، ص٢٣١- ٢٣٦.

كان إجماع العلماء بصفتهم أساتذة الفقه هو الذي يقرر في النهاية ما إذا كان رأي شرعي ما صحيحًا أو باطلاً، موافقًا للشرع أو مخالفًا له. فكانت هذه السلطة التعليمية تعود إلى هؤلاء العلماء وليس إلى السلطة الحاكمة سواءً أكانت الخليفة، أو السلطان، أو أي عضو آخر من أعضاء السلطة الحاكمة. ولما بدأت السلطة الحاكمة في تعيين مفتين يرتبطون بها فإن هذه الخطوة كانت تُشكِّل تدخلاً في خاصية الحرية غير المقيدة التي كانت تتمتع بها السلطة التعليمية، وكانت طائفة العلماء المسلمين تعتبر آراء هؤلاء المفتين، في أحسن الأحوال، ضمن الآراء العديدة التي يتعين بحثها على قدم المساواة مع آراء المفتين «المستقلين». أما في أسوأ الأحوال، فكانت فتاواهم تعد موضوع شبهة وتمثل مصالح السلطة المركزية، وليس مصالح الأمة الإسلامية ككل.

وكانت المبادئ الفقهية ذاتها تُعطي درجات متفاوتة من الوزن والحُجيَّة تبعًا لاستنادها إلى نصوص صريحة من القرآن، وأحاديث صحيحة، وإلى آراء العلماء بحسب مكانتهم، والمعتبرين من الفقهاء بناءً على رياستهم في الفقه ونجاحهم في الدفاع عن آرائهم وإبطال آراء معارضيهم.

وقبل أن يحظى الرأي بصفة الإجماع ويصبح مبدأ شرعيًا، كانت الأدلة المؤيدة والمعارضة له تخضع للتمحيص والمناقشة، فكانت عادة النظر في الأدلة المؤيدة والحُجَج المعارضة لمسألة من المسائل تطبع في أذهان الفقهاء الإحساس بالحرية، الحرية في بحث أي مسألة مهما كانت. وإذا ما رأت جماعة العلماء أن مُعارضًا قد اشتط في معارضته، أي تمادى إلى حد الخوض في الإلحاد، فإنه، حتى في هذه الحالة، لا يُدان قبل أن يُعطى الفرصة لمعرفة خطئه والتوبة منه. وباستثناء الردة عن الإسلام فإن توقيع عقوبة الإعدام على من يُصر على كفره وإلحاده يتطلب تعاون السلطة السياسية الحاكمة. وفي المقابل فإن السلطة الحاكمة يتعين عليها الحصول على موافقة أكثرية الفقهاء المعتبرين لتوقيع أقصى العقوبة سواء على الكافر أو المرتد.

وهناك وجه للشبه والمقارنة جدير بالاهتمام يمكن أن نعقده بين موقف العلماء في بغداد -على سبيل المثال- باعتبارها المركز الحضاري للعالم الإسلامي في العصر الوسيط وكلية

اللاهوت بجامعة باريس في فرنسا وهي «الابنة الكبرى للكنيسة». ففي الإسلام، حيث لا توجد كنيسة أو هيئة كهنوتية، أو مجالس أو مجامع مهمتها تحديد الآراء الصحيحة، يكون من المفهوم أن يقوم نظام مثل الإجماع بأداء هذه المهمة، وأن تستقر سلطة التعليم بأيدي فقهاء الشريعة. أما أن ينشأ دور مماثل لعلماء اللاهوت في باريس فأمر لا يمكن فهمه بمثل هذا الوضوح.

يتحدث تشارلز ثورو، في دراسته لنظام التدريس في جامعة باريس في العصور الوسطى، عن الموقف الذي كانت تتخذه كلية اللاهوت إزاء الأسقف والبابا، فيقول:

«أخذت كلية اللاهوت على عاتقها سلطة إصدار القرار النهائي حول ما إذا كان المبدأ الديني صحيحًا أو باطلاً، قويمًا أو مبتدَعًا. وكان الأسقف، ثم البابا الملجأ الأخير يمارسان سلطة قضائية وقسرية فقط، فكانا يملكان توقيع العقوبة لا غير. والواقع أنه من الضروري إعطاء سبب لاهوتي للإدانة، ولم يكن ذلك ميسورًا دون الرجوع إلى علم اللاهوت، أو بعبارة أخرى إلى حَفَظَته وهم علماء اللاهوت. وعليه فلم يكن بمقدور البابا نفسه أن يُصدر حكمًا نهائيًا في مسائلِ العقيدة. كان ذلك هو النظام الذي سانده بيتر أوف أيلي Peter of Ailly عام ١٣٨٧ في حضرة البابا كليمنت السابع Clement VII. وطبقًا لهذه المبادئ كانت كلية اللاهوت لها مهمات شبيهة بمهمات المحلفين في محاكمنا الدورية التابعة للمحكمة العليا والتي تُعقد في مختلف أقاليم إنجلترا والمسماة Assize Courts، في حين كانت سلطة الأسقف والبابا أشبه بسلطة المحكمة العليا «tribunal»[(٢٤٣)].

ولما كان هذا الوضع يعد تطورًا غريبًا في العالم المسيحي، فقد استطرد ثورو موضحًا:

«لم تكن هذه الادعاءات ضربًا من الأوهام، فقد كانت كلية اللاهوت بجامعة باريس تضم رهبان الأديرة من جميع الدرجات الكهنوتية، ورهبان الأبرشيات من جميع الدول، وبذلك فإنها كانت تضم في ذلك الوقت جميع علماء اللاهوت البارزين في العالم المسيحي. وكانت الجامعة في القرن الرابع عشر الوحيدة من نوعها في هذا المضمار، إذا جاز هذا التعبير. فلم تكن أي جامعة أخرى تضم عددًا أكبر من العلماء أو أرفع منزلة. وكانت جميع الشعوب لها حق الالتحاق بالسوربون. وكانت جميع الدرجات الكهنوتية

يمثلها في باريس صفوة الإخوان في هذه الدرجات، وبدا كما لو أنه لا يمكن أن توجد في أي مكان آخر محكمة أكثر نزاهة وعلمًا»(٢٤٤).

غير أن مثل هذه المحكمة لم يكن لها أصول في التاريخ المسيحي، أو في الهيكل التنظيمي للكنيسة. فالمجالس وإجراءات المجالس يرجع تاريخها إلى القرون الأولى للمسيحية، إذ كان الأساقفة والبابا يُشكّلون المجالس التي كانت تبُت، وما زالت تبُت، في مسائل العقيدة بوصفها محكمة أخيرة تُعد أحكامها نهائية لا تقبل المراجعة.

إن الوضع القائم في باريس في القرن الرابع عشر الميلادي يدل على أن علاقة علماء كلية اللاهوت بالأسقف والبابا كانت على شاكلة العلاقة بين علماء الفقه الإسلامي بالخليفة وبمن كان يُفوض إليهم الأمر والسلطان؛ إذ كان علماء الإسلام يُقدّمون الأسباب والدواعي القضائية/ الدينية، بينما كانت السلطة الحاكمة توقع العقوبة في الأمور ذات العلاقة بالعقيدة.

كان الإسلام يقرر صحة معتقداته من خلال إجماع علمائه. وهي عملية تعتمد اعتمادًا كبيرًا على طريقة النظر، أو الطريقة المدرسية للمناظرة التي ابتدعتها كليات الفقه الإسلامية. أما في المسيحية فلم تكن هناك حاجة إلى الطريقة المدرسية أو إجماع العلماء للوصول إلى تقرير سلامة المعتقد وصحته؛ فقد كانت هناك المجالس على استعداد للقيام بهذه المهمة. غير أنه لما كانت جامعة القرون الوسطى في الغرب قد تبنّت الطريقة المدرسية بعناصرها من الخلاف والجدل والمناظرة، فإن المسيحية قد أولت فيما يبدو أهمية كبرى لإجماع العلماء في مرحلة ما من مراحل تاريخها الوسيط. ولكن لما كانت كل من الطريقة المدرسية وإجماع العلماء من الأمور الدخيلة على الهيكل التنظيمي الداخلي للكنيسة، وتمثلان إضافة غير جوهرية فيها تكرار لعمل المجالس الكنسية المُشكّلة رسميًا، فإنها لم تستمر إلا فترة قصيرة في تاريخ النُظُمِ الغربية.

الخاتمة

كان التعليم الذي توفره معاهد العلم في الإسلام دينيًا، وفرديًا في تنظيمه، والالتحاق به متاحًا لكل من يرغب من المسلمين. وكان يعتمد على الوقف، فكان يرتكز في جوهره على الدعم الشخصي أساسًا؛ إذ كان بوضع أي شخص عادي أن يوقف عقاره المملوك له ملكية خاصة على غرض عام وهو تدريس فرع أو أكثر من العلوم الدينية والعلوم المساعدة لقطاع معين يختاره من قطاعات المجتمع الإسلامي. وكان ينشئ وقفه بتصرف يُقدم عليه بإرادته الحرة دون تدخل من أي جهة أو سلطة. وحتى إذا كان الواقف خليفة أو سلطانًا؛ أو أي موظف رسمي رفيع المقام، فإنه ينشئ وقفه بصفته شخصًا عاديًا. وكان التعليم موجهًا نحو غايات دينية وهي نجاة الإنسان وسعادته الأبدية، وإظهار عظمة الخالق. كما كان موجهًا لإقامة حكم الله في الأرض. وكان المجتمع الذي يستهدفه مجتمعًا يهتدي بهدي الله، والثقافة التي يسعى لإقامتها ونشرها ثقافة مستوحاة من كتاب الله وسنة نبيه.

وفي سبيل البحث عن الحق ونشره، يركز التعليم الإسلامي على الاجتهاد، وذلك بتشجيع الفقيه على بذل أقصى ما يستطيع من جهد في دراسة النصوص بغية التوصل إلى رأي فقهي يُجازى عليه في الآخرة سواء أصاب أم أخطأ؛ لأن القواعد الأصولية في الإسلام، والناجمة عن إجماع علماء الفقه، يتم التوصل إليها على أساس من حرية التعبير، وحرية المناقشة.

ولم يكن للدولة، أي السلطة الحاكمة، إشراف على المنهج أو طرق التدريس بأكثر مما كان لها من إشراف على إنشاء معهد التعليم ذاته. وفيما يختص بهذه المسألة الأخيرة فإنه حتى لو كان الواقف من العوام، ولم يكن هو نفسه مدرسًا، فإنه كان يسترشد عادة في اختياره للمعهد التعليمي ونظامه برغبات المدرس الذي أوقف الوقف من أجله. ومن هنا فإن مواد التعليم وطرق تدريسها كان يعهد بها إلى أرباب مهنة التدريس أنفسهم.

غير أن التعليم الإسلامي لم يكن هو كل التعليم في بلاد الإسلام؛ فلم يكن التعليم الذي يُقدَّم في معاهد العلم هو النوع الوحيد من التعليم المتاح. كانت الفلسفة وعلم الكلام

الفلسفي أو العقلي، والرياضيات، والطب، والعلوم الطبيعية -أي تلك العلوم التي كانت تسمى علوم الأوائل أو العلوم الدخيلة - بالإضافة إلى جميع حقول المعرفة التي لا تندرج ضمن فئة العلوم الإسلامية والعلوم المساعدة لها، كانت تدرس كلها خارج تلك المعاهد: في منازل المدرسين، أو في المستشفيات، أو في معاهد العلم العادية تحت ستار حقول المعرفة الأخرى مثل الحديث أو الطب.

إن الإسلام يمثل شكلاً من أشكال الحكم الديني المبني على نظام قانوني غير مرتبط برجال الدين (A lay nomocraric theocracy)؛ فهو دين قائم على أساس نظام قانوني مشرعه الوحيد هو الله. فلا توجد فيه هيئة كهنوتية، وعلماء الفقه هم وحدهم الذين يُفسِّرون تعاليمه. والهدف الأسمى للتربية الإسلامية هو التعليم حسب شريعة الله التي تشمل كل جوانب الحياة مدنية كانت أم دينية. وكان ينفق على ذلك التعليم الواقفون لأملاكهم من قبيل أعمال البر التي يجازي صاحبها وتقربه من الله. وقد استمر اعتماد التعليم على قاعدة تمويله الخاص طوال العصور الوسطى.

نشأت مذاهب الفقه «الشخصية»، والمدارس التي كانت بمثابة مراكز لجميع أتباع تلك المذاهب، نشأت إلى حد كبير نتيجة العداء والخصومة التي نشبت بين قوتين عنيدتين لا تعرفان الهوادة، وهما: أهل الحديث، وهم الأصل في الإسلام، والمعتزلة (العقليون) الذين كانوا يمثلون حركة وليدة نشأت بتأثير المؤلفّات الإغريقية في الفلسفة والعلوم التي تيسَّر للناس الإطلاع عليها بعد ترجمتها إلى اللغة العربية. وظهر ذلك التأثير بشكل واضح في القرن الهجري الثاني، ثم بلغ أوجه في النصف الأول من القرن الهجري الثالث في عهد الخليفة المأمون، ثم بلغ أقصى مداه في حركة التحقيق التعسُّفي المعروفة «بالمحنة». وعندي أن تحول المذاهب عن طابعها الجغرافي إلى الطابع الشخصي، والتقلص الشديد في عددها بعد انتشارها على أوسع نطاق، كانت نتيجة لرد فعل أهل الحديث ضد أهل الاعتزال. كان الاتجاه السني يستخدم الشريعة، وهي في أصلها قوة محافظة دائمًا، درعًا لمقاومة التفكير الاعتزالي. وكان التحول إلى المذاهب الشخصية رمزًا لتعلق أهل السنة بمؤسِّسِ الإسلام ممثلاً في علاقة الأستاذ

بالتلميذ، والتي كانت قائمة بين النبي ﷺ وأصحابه. وترتَّب على ذلك انتشار المذاهب، تأسيًا بالنبي ﷺ، على نحو أصبح في نهاية الأمر يعد سببًا للفرقة في صفوف أهل السنة إزاء هجمة الحركة العقلية. وكان ذلك -في رأيي- هو السبب في اختفاء عدد لا يحصى من المذاهب لصالح المذاهب الأربعة التي بقيت منها واستمرت. وعلى أية حال، فإن المذاهب في حد ذاتها لم تلعب دوراً فقهيًا في انعقاد الإجماع الذي كان يؤدي إلى تقرير القواعد الأصولية للأمة الإسلامية، إذ كانت هذه العملية فردية أساسًا؛ لأن الإجماع كان يُبنى على آراء الفقهاء بصفتهم الفردية لا كممثلين لمذاهب فقهية.

وكان هيكل نظام معاهد العلم (الكليات) يقوم على أساس قانوني يتولى الفقهاء تحديده، وتفسيره، والمحافظة عليه. وتم تنظيم التعليم في الكليات على نحو يكفل للدراسات الفقهية السيادة على ما عداها من العلوم التي كانت في خدمتها، مع استبعاد جميع الدراسات العقلية من المنهج المعتاد.

وقد أسفرت حركة التحقيق النصفي الدموية والطويلة، المعروفة بالمحنة الكبرى، عن تحقيق انتصار حاسم لأهل السنة على المعتزلة. وتجلى ذلك الانتصار مراراً وتكراراً عبر القرون في الظواهر الآتية:

١- تكوين المذاهب الشخصية اعتباراً من النصف الثاني من القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي).

٢- انتشار المساجد التي يُدرَّس فيها الفقه في القرنين الثالث والرابع الهجريين (التاسع والعاشر الميلاديين) والتي يمثلها في عصر البويهيين شبكة المساجد الواسعة التي تجاورها خانات ينزل بها الطلبة الوافدون من خارج المدينة، التي أقامها الوالي بدر بن حَسْنويُه.

٣- التطور التالي المتمثل في نشأة المدارس وانتشارها والتي تجمع بين وظيفة كل من المسجد والخان المجاور له في القرنين الرابع والخامس الهجريين (العاشر والحادي عشر الميلاديين) كما يتمثل في الشبكة الواسعة من المدارس التي أقامها نظامُ المُلْكِ في عصر السلاجقة.

٤- نشأة معاهد أخرى لها نفس الطابع المحافظ، مثل دار الحديث، في القرن السادس الهجري (الثاني عشر الميلادي) مما ساعد على حشد القوى السلفية من جديد. وبإضفاء الطابع السني على لفظ دار، والذي كان يطلق قبل ذلك بصفة خاصة على دور المكتبات العقلية، فإن الاتجاه السني إنما يعلن انتصاره النهائي على الحركة الاعتزالية والتي كانت ترمز إليها كل من دار الحكمة ودار العلم، واللتان أفسحتا الطريق لقيام دار الحديث ودار القرآن.

وقد ارتفعت منزلة المُحدِّث والمُقرئ في هذين المعهدين من معاهد العلم إلى مستوى المدرس الذي يحمل هذا اللقب. ولكن أيًا من هذين المعهدين أو مدرسيهما لم يبلغ المكانة التي كانت للمدرسة أو لوظيفة تدريس الفقه. وظلت أعداد هذه المعاهد قليلة (راجع الملحق ب)، وكثيراً ما كانت تلك المعاهد تضيف دراسة الفقه إلى منهجها، مثلما كان يفعل الرباط الذي أدخل هذه الدراسات للرد على الفتاوي التي أعلنت بطلان الأوقاف الموقوفة على الصوفية بالحالة التي كانوا عليها.

كان نظام الوقف هو الذي جعل انتصار أهل السنة انتصاراً دائمًا من خلال الشرط الوحيد الذي كان يفرضه على حرية الواقف في الاختيار، ونعني بذلك اشتراط ألا يتضمن الوقف شيئًا يمكن تأويله بأنه مناهض لتعاليم الإسلام. فلم يكتف أهل السنة بأن يستبعدوا من كلياتهم المذاهب الفلسفية المناهضة للإسلام بشكل صارخ فحسب، وإنما استبعدوا منها أيضًا أي شيء موسوم بالفلسفة. وكان المصدر الوحيد للحكم على ما يعتبر معاديًا للإسلام هم أهل الفتوى، أي الفقهاء أنفسهم. وبهذه الطريقة استُبعدت من برامج الدراسة المعتادة للتعليم المدرسي «علوم الأوائل» من بين الأقسام الثلاثة الكبرى لحقول المعرفة بتأثير مبدأ المنع أو القصر الذي تضمنه الوقف. وقد عاشت تلك العلوم منذ ذلك الحين فصاعداً حياة منفردة في طي الصمت والكتمان. وإن ما وصل إلينا من مؤلفات في هذه المجالات المعرفية لدليل كاف على أن طلبة العلم المسلمين كانوا يدرسونها بجد واجتهاد في المجتمع الإسلامي. ورغم التبرؤ من هذه العلوم وإنكارها علنًا ونبذها خارج نطاق المعتقدات الصحيحة، فإنها أحدثت تأثيرها في برامج الدراسة في معاهد العلم السُنية.

وقد نشأت طريقة النظر كطريق وسط بين القوتين المتنافستين اللتين كانتا على طرفي نقيض وهما: أهل الحديث والمعتزلة. فلَم تكن هذه الطريقة من ابتداع الفلسفة أو علم الكلام العقلي، وإنما كانت من صنع الدراسات الفقهية، وقادت علماء الفقه إليها مقتضيات الوصول إلى القواعد الأصولية عن طريق الإجماع؛ فهي الطريقة التي استُخدمت في معاهد العلم لإعداد الفقيه ومُدرِّس الفقه، أي المُدرِّس/ الفقيه، وبدونها لم تكن لتعطى إجازة لتدريس الفقه أو للإفتاء، فكان لزامًا على المرشح للحصول على الإجازة للتدريس والإفتاء أن يدافع بنجاح عن أطروحاته في مناظرة شفهية. فقد أعده تعليمه ليصبح فقيهًا ويشترك في عملية تقرير الرأي الصحيح، وهو النشاط المُناظر لنشاط المجالس أو المجامع الكنسية التي لم يكن لها مكان في دين لا يعرف نظام السلطة الكهنوتية التسلسُلية.

وبفضل طبيعة الطريقة المتبعة في تقرير الرأي الصحيح، والمستخلص من الإجماع المبني على التفاعل بين فتاوي الفقهاء، فقد تحولت طرق التعليم الإسلامي منذ وقت مبكر في تأريخ التربية الإسلامية من المرحلة التجميعية إلى مرحلة من الفهم الناقد، والاستقصاء، والبحث الابتكاري، عندما اضطرت إلى التخلي عن مرحلة «الحديث» في التدريس، وهو نظام تعليمي قائم على تلقي الحديث دون مناقشة أو اعتراض، وروايته ودرايته(*)، والانتقال إلى مرحلة «الفقه» وهو نظام تعليمي قائم على المجابهة بين الآراء الفقهية في حلبة المناظرة.

وقد سادت هذه المنهجية الفقهية وتحولت إلى تركيز مفرط على اكتساب المهارات الجدلية، الأمر الذي دفع بعلوم الأدب بعيدًا عن مركز الاهتمام وجعلها في دور العلوم المساعدة. وأصبحت البلاغة التي يكتسبها المرء من دراسة علوم الأدب مسألة ثانوية بعد أن طغت عليها الرغبة المحمومة في اكتساب القدرة على التحليل والتأليف، والوصول إلى أفضل الآراء الفقهية الممكنة، وإحراز أفضل دفاع عن تلك الآراء، ثم إقرارها شرعيًا في نهاية الأمر بإجماع العلماء.

(*) يلاحظ هنا وجود تناقض، لأن (الدراية) تعني فهم معنى الحديث في مقابل (الرواية) فقط. (المراجعان).

هكذا وُضعت العلوم الفقهية في منزلة أعلى من علوم الأدب، بل وفوق جميع حقول المعرفة الأخرى في الواقع؛ إذ كان الهدف الأسمى للتعليم المنهجي في معاهد العالم هو الفقيه، والثمرة المرجوة هي فتوى الفقيه. وكان مدرس الفقه في وضع متميز عمن عداه من أعضاء هيئة التدريس؛ فكان لقب المدرس مقصوراً عليه وحده، وهو الذي يضطلع بمهمة المتولي/ الإداري للمدرسة في أغلب الأحيان، وهو وحده الذي كان يلقي درسًا افتتاحيًا عند توليه وظيفة تدريس الفقه في المدرسة، وبعدها تُخلَع عليه الخلع، وكثيرًا ما تُقام المآدب تكريمًا له. وكانت جميع الوظائف الأخرى في المدرسة تابعة له، لأنه كان هو وحده(*) المُفسِّر للشرع الإسلامي الذي ليس له سوى مُشرِّع واحد هو الله جل شأنه.

وكانت صحة المعتقد محددة في إطار فقهي، فالمسلم تعرف استقامة منهجه بالتزامه بواحد من المذاهب الفقهية، وفيما عدا هذا النطاق، فإن علم الكلام لا يمكن اعتباره «مستقيم المنهج» إلا بالمعنى الدفاعي فقط، وهو الدفاع عن الدين الإسلامي ضد الأديان أو المعتقدات الأخرى، ولكن ليس في نطاق الأمة الإسلامية. وهو ما ينطبق على الفلسفة أيضًا. بيد أن كلاً من الفلسفة وعلم الكلام بقي خارج المنهج الرئيس للتعليم في المعاهد الإسلامية. وقد أقر أهل السنة ضمنًا بخدمات هذين الفرعين من فروع المعرفة في الدفاع عن العقيدة من قِبَلِ علماء الكلام أول الأمر (الأشاعرة ثم المعتزلة)، والفلاسفة من بعدهم.

أما الفيلسوف والمتكلم والعالم ممن لا يُشكِّلون جزءًا من التعليم المنهجي في معاهد العلم، فكان يتم إعدادهم من خلال الصحبة القائمة على العلاقة بين الأستاذ وتلميذه والتي كان يُستعاض بها عن الافتقار إلى التعليم المنهجي، ومن ثم فإنهم كانوا نتاج عملية تعليمية خفية موازية(**)، لأنه كان لزامًا على من يرغب في تولي إحدى الوظائف في المدارس أن يتخصَّص في حقل مقبول من حقول العلم مثل الفقه، أو النحو، أو الطب، ونحو ذلك، على غرار ما فعله عبد اللطيف البغدادي. ولذلك يلزم المؤرخ الذي يرغب في دراسة تاريخ الفلسفة والكلام وغيرهما من العلوم التي أنتجتها الحركة التعليمية الخفية

(*) المُحدِّث والمُفسِّر بتكوينهما العلمي والشرعي مُخوَّلان في ذلك أيضًا. (المراجحان).

(**) هذه العلوم كانت تُدرَّسُ علانية، وكان لها دور كبير في العلوم والثقافة الإسلامية. (المراجعان).

الموازية للتعليم المنهجي ألا يكتفي بدراسة رجال الطب، وكثير منهم كانوا من الفلاسفة وعلماء الطبيعة، وإنما يتعين عليه أن يدرس أيضًا العلماء الذين لا يُشك عادة في أن لهم دراية بعلوم الأوائل مثل الفقهاء والنحويين والشعراء وغيرهم.

وبرغم أن الوقف جامد بطبيعته، فإن ممارسة المناظرة واستمرار البحث والاستقصاء جعل التعليم يفيض حيوية ونشاطًا، إلى أن جاء الوقت الذي عثرت فيه السلطة الحاكمة على طريقة للتدخل بنجاح لكبح جماح البحث والاستقصاء المنطلقة بلا قيود، وذلك بإحداث وظيفة براتب للمفتي. ولكن علماء الفقه أكدوا حقهم في حرية البحث والفكر، كما تتمثل في ممارسة الاجتهاد، برفضهم تولي هذا المنصب مثلما رفضوا منذ العهد الأول للإسلام تقلد منصب القضاء الذي كانوا يقبلونه في أغلب الأحيان بشرط الاحتفاظ بحريتهم في الحكم دون قيود طبقًا لما تمليه عليه ضمائرهم ودون ضغط من السلطة الحاكمة لاستصدار حكم شرعي مُقرر سلفًا. غير أن العلماء الذين عارضوا هذا الاتجاه كانوا يخوضون معركة خاسرة؛ لأن عامة الناس لجأوا إلى المفتي الذي يتقاضى راتبه من الدولة لتفادي دفع أجرة المفتي الخاص. وقد أدى ذلك في نهاية الأمر إلى وقف تدفق الفتاوي بلا قيود، وتوقف المناظرات المفعمة بالحيوية، الأمر الذي ترتب عليه تدهور طريقة النظر التي أصبحت مجرد تمرين مدرسي، وفقدت وظيفتها الديناميكية التي كانت لها في السابق.

ولن يفوت القارئ الذي لديه إلمام بالتاريخ الفكري للغرب المسيحي إدراك أن تطوره قد سار على نهج تطور التاريخ الفكري للإسلام في خطوط متماثلة مع فارق زمني يصل إلى قرن من الزمان أو نحو ذلك، وإن كان العلماء الغربيون قد انقسموا في الرأي حول ما إذا كانت الحضارة الإسلامية قد أثرت على البنيان الأساسي لحضارة الغرب المسيحي. وقد جاء التعبير عن الرأي الذي ينكر هذا التأثير أعنف ما يكون في كتاب «الإسلام في العصر الوسيط» Mediveal Islam لمؤلفه جي. إي. فون جرونيباوم (G.E,.Grunnebaum)، إذ يقول:

«عندما يتم تحليل الحضارة الغربية، بعد أن تبلورت خلال العصور الوسطى وعصر النهضة، إلى مكوناتها وعناصرها الأساسية، يظهر بوضوح التأثير المحدود لاتصالاتها

الممتدة، وإن كانت سطحية نوعًا ما، مع العالم الإسلامي. وقد يقول قائل إن الحضارة الإسلامية أسهمت بالشيء الكثير من التفاصيل، وإنها قامت بدور العامل المساعد. غير أنها لم تؤثر في البنية الأساسية للغرب. وقد تختلف الآراء ويدور النقاش حول الذي يمكن الذهاب إليه في تفسير الحضارة الغربية الحديثة على أنها استمرار للحضارة الكلاسيكية، ولكن مما ينافي العقل أن يصل الأمر إلى حد التساؤل عما إذا كان عنصر من عناصرها الأساسية قد نشأ بتأثير إسلامي... وفيما عدا فلسفة ابن رشد يبدو أنه لم يحدث مطلقًا أن أثر فكر إسلامي أصيل في الفكر الغربي تأثيرًا على نحو يستمر معه ردحًا من الزمن، كمؤثر حيوي يلتحم به التحامًا تامًا ويصبح ضروريًا لاستمرار نموه»[١].

وبعد صدور هذا الكتاب في طبعتين منتصف القرن الحالي صدرت دراسات أخرى كشفت عن حقائق جديدة ينبغي أن تضاف إلى ما لدينا من معلومات ضئيلة عن العلاقات بين الإسلام والغرب المسيحي. ومن أبرز هذه الدراسات كتابات نورمان دانيل (Norman Daniel) التي ألقت كثيرًا من الضوء على موقف الغرب المسيحي من الإسلام. وكان من ضمن ما نوه به هذا الكاتب أن الغرب استعار الكثير من الحضارة الإسلامية دون أن يعترف دائمًا بدينه[٢]، ودراسات و. مونتجومري واط(W. Montgomery Watt) الذي اختتم كتابه الأخير «تأثير الإسلام على أوروبا في العصور الوسطى» The Influence of Islam on Medieval Europe بالمقولة الآتية:

«عندما يُلمّ المرء بجميع جوانب المجابهة بين المسيحية والإسلام في العصور الوسطى، يتضح له أن تأثير الإسلام على العالم المسيحي الغربي أكبر مما يُقدَّر عادة. فقد شارك الإسلام أوروبا الغربية في كثير من المنتجات المادية، والاكتشافات التقنية، وحفز أوروبا فكريًا في مجالات العلم والفلسفة. ولم يقتصر الأمر على ذلك، بل إنه استثار أوروبا وحملها على أن تُكوِّن صورة جديدة عن نفسها. ولما كانت أوروبا في موقف المقاومة والمعارضة للإسلام فإن ذلك جعلها تُقلِّل من شأن تأثير المسلمين، وتبالغ في اعتمادها على تراثها الإغريقي والروماني. ولذلك فقد أصبح من الواجبات المهمة الملقاة على عاتق أبناء أوروبا الغربية، ونحن ندخل في عصر العالم الواحد، أن يُصحِّحوا هذا التركيز الخاطئ، وأن يعترفوا اعترافًا تامًا بما نحن مدينون به للعالم العربي والإسلامي»[٣].

إن القول الأول، الذي أوردناه آنفًا، شديد جدًا في إنكاره ونفيه إلى حد قد يجعل المرء يغيب عنه ما احتواه من إثبات له أهميته ودلالته؛ فالكاتب عندما نفى حدوث تأثير للإسلام على الغرب «متلاحم تمام الالتحام وضروري لاستمرار نموه» استثنى من قوله هذا حالة ابن رشد. وهناك حالات أخرى كثيرة يمكن أن تضاف الآن إلى هذا الاستثناء المهم.

من غير المتصور أن تقوم حضارتان جنبًا إلى جنب لعدة قرون، حقيقة لا مجازًا، دون أن تدري أي منهما شيئًا عما يجري من تطورات داخل الأخرى. وإذا كان العالم الإسلامي لم يهتم كثيرًا بما يجري في الغرب، فإن ذلك دليل على عدم اكتراثه بحضارة لم تكتمل ولم تظهر معالمها بعد. وفي المقابل فإنه من المعلوم للكافة أن الغرب لم يكن غافلاً عن حضارة الإسلام الراقية؛ فقد تعلَّم لغتها، وترجم كتبها، لكي يصل إلى مستوى ثقافتها العالية، بما يجعله في وضع أفضل للدفاع عن نفسه أمامها.

وإنه لمما يرهق الخيال دونما داع أن يتصور المرء حدوث تطورات متشابهة خالية من التأثير:

١- عندما يكون عدد االنظائر المتشابهات كبيرًا جدًا.

٢- عندما تكون نقاط التماثل بينها متطابقة تمام التطابق.

٣- وعندما ينطوي مسار التطور على فترة زمنية فاصلة لتخلُّف إحدى الحضارتين عن الأخرى تقرُبُ من قرن من الزمان. وليس من الضروري أن تكون النظائر والمتشابهات كلها نتيجة لتأثير مباشر، فعندما تتم استعارة العناصر الأساسية فإن الميل للسير في ذات الاتجاه العام يمكن أن ينشأ دون الحاجة إلى استعارة عناصر أخرى بشكل مباشر، إلى أن يحين الوقت الذي تتشعَّب فيه الطرق المتوازية وتفترق. وقد يحدث للحضارة المستعيرة، وقد دعمتها مؤثرات وحوافز الأفكار والأساليب الجديدة، أن تقفز إلى الأمام وتتقدم بمرور الزمن على الحضارة التي استعارت منها حوافزها الأولى.

وينبغي للمرء أن يحذر بطبيعة الحال من الوقوع في خطأ المحاجاة بأن مجرد التعاقب الزمني، ولا شيء سواه، يدل بالضرورة على علاقة سبب ونتيجة (Post hoc, ergo propter hoc). وفي المقابل عندما تتميز مجموعات عديدة من النظائر بتشابه وتطابق في

مسارها واتجاهها، فإنه لا يمكن منطقيًا أن تكون كلها مجرد متشابهات. فعندما نجد المصطلحات الفنية المستعملة في الثقافتين المتشابهتين تتطابق في حالات كثيرة في معانيها، ليس من ناحية الشكل فقط، بحيث يمكن القول بأن المصطلح كان ترجمة مباشرة للمصطلح المقابل، بل تتطابق في وظيفتها أيضًا، فإن هذا التطابق لا يمكن، منطقيًا، الإعراض عنه باعتباره وليد المصادفة، كما لو لم يكن مرتبطًا بحال من الأحوال بعلاقة السبب بالمسبب. فلا يمكن التسليم بهذا إلا إذا كانت المعاني المتطابقة قليلة العدد جدًا مما يجيز احتمال المصادفة، أي مجرد التوافق دون وجود أي علاقة سببية. أما عندما تتكاثر التطابقات ويتزايد عددها وتنوعها إلى الحد الذي يُستبعد معه احتمال المصادفة البحتة، فإن الإصرار على أنها مجرد تشابه يصبح عنادًا محضًا لا يليق إلا بأعداء التقدم وانتشار المعرفة. وفي هذه الحالة فإن رفض الاعتراف بالتأثير (الإسلامي) معناه الاستمرار على الموقف الذي اتخذه الأوروبيون في القرون الوسطى إزاء الإسلام.

وكما أشرنا فيما تقدَّم، فإن العناصر المتشابهة كثيرة، منها:

١- الوقف الإسلامي والمؤسَّسَة الخيرية في الغرب بما يشتملان عليه من عناصر أساسية متماثلة عديدة، ولاسيما تأسيس الواقف لمنشأته الخيرية بتصرف نابع من إرادته الخاصة دون تدخل من الحكومة المركزية أو الكنيسة.

٢- المدرسة والكلية المعتمدتان على نظام الوقف أو المؤسَّسَة الخيرية، والمُستحقُّون في أوقافهما من الفقيه/ الصاحب والمتفقِّه من جانب، وطالب المنحة أو الخريج الذي يعطى منحة لمواصلة دراسته (Fellow)، والطالب الموهوب الذي يتابع دراسته بمنحة (Scholar) من الجانب الآخر. وهناك عناصر متشابهة أخرى بين تلك المؤسسات التعليمية منها: رغبة الواقف وحريته في الاختيار، والقيد المفروض على هذه الحرية، والهدف الخيري للوقف، والدوافع الخفية، والمشرفون النُظَّار، والمستفيدون من الوقف.

٣- رغبة ملك البلاد في إنشاء جامعات في بلاد الغرب الإسلامي وفي أسبانيا وجنوب إيطاليا المسيحيتين.

٤- ظهور نوعين من المنطق أحدهما قانوني، والآخر فلسفي.

٥- المناظرة كانت لُبَّ كل من الدراسات الفقهية واللاهوتية.

٦- الوضع الفريد للمدرس، أي مدرس الفقه، في المدرسة، وأستاذ القانون في جامعات جنوب أوروبا بدءًا من جامعة بولونيا.

٧- الدرس الافتتاحي، والدرس الاستهلالي أو المحاضرة التجريبية (inception).

٨- المُعيد، والمُكرِّر (repetiotor).

٩- الشاهد، ومُحرر العقود (notary)، وهما من نتاج «علم الشروط» و«علم تحرير الوثائق القانونية»(ars dictaminis).

١٠- الخادم، والطالب/ الخادم (student-servitor).

١١- المحاضرة (lectio) والمعاني الثلاثة المتطابقة للفعلين «قرأ» و(legere).

١٢- التعليقة والتقرير (reportatio).

١٣- الخلاصات (summae)، مثل خلاصة كل من ابن عقيل وتوما الأكويني.

١٤- الولع الشديد بنظم الشعر كما يبدو في كتابة النحو نظامًا مثلما فعل الحريري وبيتر أوف هلياس (Peter of Helias).

١٥- قاعدة «العمل» في النحو، والذي يمثله «العامل» في اللغة العربية و (regens) أو المبدأ الحاكم في لاتينية العصور الوسطى.

١٦- «الإجازة للتدريس» وشهادة «الترخيص بالتدريس» Licentla docendi.

١٧- إخضاع علوم الأدب للكليات الأرقى مستوى وهي كليات القانون، واللاهوت، والطب، والذي حدث نتيجة للتركيز على هدف مفرد، هو الجدل والمناظرة.

١٨- قائمة طويلة من المصطلحات الفنية اللاتينية اختصَّت بها الفلسفة المدرسية في العصور الوسطى، مع ما يقابلها من مصطلحات عربية متقدمة عليها زمنًا.

إن العناصر المتشابهة لم تُستنفَد بعد. وما زالت الدراسات المتخصصة في النُظُم الإسلامية والتي يعوق إجراءها نقص المصادر المطبوعة وقلة المراجع الموجودة في متناول الباحثين.

ومن بين العناصر الثلاثة التي تتألَّفُ منها الطريقة المدرسية كان العنصر الذي نفث الحياة في هذه الطريقة هو الخلاف في الفقه الإسلامية، وطريقة الإجماع -الخلاف (sic- et-non)في الغرب المسيحي. وبعد أن ظلت أصول الطريقة المدرسية التي أحدثتها طريقة الإجماع- الخلاف مجهولة فترة طويلة، أرجع جرابمان (grabmann) بداية هذه الطريقة إلى فترة تقع حوالي عام ١١٠٠م، واعتبر برنولد أوف كونستانس(Bernold of Con-stance) أول من عُرف من الكتاب الذين يمثلون هذه الطريقة في الغرب، وذكر أن فوتيوس(photius)، سفير بيزنطة لدى بلاط الخليفة في بغداد، كان أول من استعمل طريقة الإجماع -الخلاف في الشرق. ولكن لم يتم الربط بينها وبين طريقة الخلاف الإسلامية، التي ظهرت قبلها بزمن طويل. وعندما تعرض كانتروفتز (kantorow-icz)لأصول الدراسات المدرسية القانونية، أشار إلى وجود حلقة مفقودة. ومنذ عهد قريب ذكر اهرنزويج (Ehrenzweig)أن التطور التاريخي لوضع الترتيب المنهجي لفقه القانون ما زالت أصوله غامضة. ثم أضاف إلى ذلك قوله:

«لم أتمكَّن حتى الآن من إقامة الدليل على صحة افتراضي القائل بأن هذا التطور برمته يرجع الفضل فيه بشكل قطعي إلى النُظُم الإسلامية»(٤).

وإذا رجعنا إلى بدايات هذا القرن فسنجد لويس بايتو(Louis Paetow) من جامعة إلينوي قد انتابته الحيرة من ذلك الهوس بنظم الشعر وخاصة في مجال علم النحو، واعتبره ظاهرة غير مفهومة، شأنها في ذلك شأن الولع الشديد بالجدل. ومن قبله بنحو ستة عقود انتابت الحيرة أيضًا تشارلز ثور (Charles Thurot) في السوربون بباريس بسبب استخدام الطريقة المدرسية في قواعد اللغة اللاتينية في القرون الوسطى، ولم يستطع أن يحدد المسئول عن ذلك:

«وإذا كان الفلاسفة المدرسيون قد فهموا أرسطو فهما مختلفًا، فإنما يرجع السبب في

ذلك إلى أنهم أقحموا مسائل أخرى في دراسته. والواقع أن الطريقة المدرسية كانت قد ظهرت بكل خصائصها الأساسية في ذلك النمط من النهضة الفكرية التي تميزت بها الفترة الواقعة في نهاية القرن الحادي عشر وبداية الثاني عشر ومع ذلك فلم يكن معروفًا حتى ذلك الوقت من أعمال أرسطو سوى كتاب «المقولات» Categories وكتاب De Interpretatione. كذلك لا يمكن للمرء أن يُحمل الكنيسة مسئولية انتشار هذه الطريقة؛ فقد ظلت الكنيسة حتى القرن الثاني عشر تُعارض بإصرار استخدام الجدل في اللاهوت، كما أنها ظلت حتى بداية القرن الثالث عشر تُدين مؤلفات أرسطو التي تتناول ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا)، والطبيعيات (الفيزيقا). إن هذا الولع بالجدل والمناظرة على وجه التحديد، والذي أصاب العلم في العصور الوسطى بالعقم، تُعزى نشأته بدون شك إلى أسباب معقدة جدًا ما زالت غامضة وغير معروفة، كما هو الحال، في الأغلب والأعم، بالنسبة للأسباب التي تحدد أحيانًا المسار الذي سارت فيه عقول الناس لعدة قرون(٥).

إن الخلاف هو أحد النظم الإسلامية قطعًا ويقينًا، وهو عنصر أساسي من عناصر الطريقة المدرسية التي أثرت على البنية الأساسية للغرب. ويلفت كريستوفر دوسون (Christopher Dawson) النظر إلى أن هذه الطريقة هي التي أعطت الغرب:

«تلك الثقة في سلطان المنطق، وذلك الإيمان بعقلانية الكون والتي بدونها يستحيل قيام قيام العلم. فقد قضت على النظرة السحرية القديمة التي كان أسلافنا يشتركون فيها مع جميع الشعوب البدائية الأخرى، والتي ما تزال آثارها باقية حتى الآن، ليس في الأنحاء النائية والمنعزلة من أوروبا فحسب، وإنما تحت سطح حضارتنا المدنية الحديثة»(٦).

ثم يستشهد دوسون بقول الفيلسوف الفريد نورث هوايتهيد (Alfred North Whlite-head) الذي قال:

«لقد أرسى عصر التفكير المدرسي الأساس للإنجازات العلمية التي حقَّقها العالم الحديث»(٧).

وفي مجال التعليم العالي ما زالت درجة الدكتوراه يتم الحصول عليها من جميع الأقسام العلمية بالجامعة بكتابة أطروحة (thesis). وفي جميع الأقسام العلمية تقريبًا

يجرى الدفاع عن الأطروحة شفهيًا أمام هيئة أساتذة القسم أو اللجنة المُشكَّلة خصيصًا لهذا الغرض (فيما عدا بعض الجامعات الأمريكية وعلى الأخص في أقسام التاريخ).

ويبدو أن القانون هو المجال الذي تخلَّله التأثير الإسلامي أكثر من غيره من المجالات العلمية. فالطريقة المدرسية تؤدي دورًا حيويًا للغاية في تعليم القانون، أكبر مما تؤديه في مجالات التعليم الأخرى. إذ استمر استخدام هذه الطريقة في هذا المجال على هيئتها الشفهية فيما يطلق عليه اسم «المحاكم الصورية» (moot courts) التي تُعقَدُ للنظر في المسائل الجدلية لتمرين طلاب الحقوق، والتي ما تزال جزءًا أساسيًا من متطلبات الدراسة لطلبة الحقوق؛ فهي أساسية لدراستهم القانونية لأن ما يجري فيها هو عين التجربة التي تمارس في محكمة الموضوع والتي استمرت فيها حتى الآن المراحل الرئيسة للمناظرة الكاملة بما فيها «القرار»، أو حكم المحكمة (determination).

وعند التأمل في أحوال الحضارتين، حضارة الإسلام وحضارة الغرب المسيحي، خارج نطاق فترات الأهمية الحيوية التي عاشتها كل منهما في العصور الوسطى، قد يثور سؤال عن السبب في أن الغرب المسيحي تمكَّن من الانطلاق إلى الأمام في حين تعثَّرت حضارة الإسلام وتخلفت عنه إن العوامل التي سببت ذلك عديدة ومعقدة بلا شك(٨). ولكن هناك عاملاً يعد غاية في الأهمية، في رأيي، ويتمثل في الترتيبات والتدابير الموضوعة لضمان الاستمرارية في الأنظمة القانونية للحضارتين موضع البحث. فلا يوجد عند المسلمين سوى شكل واحد للاستمرار وهو الوقف. أما الغرب المسيحي فقد خرج من القرن الثالث عشر الميلادي بشكلين للاستمرار: نظام الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية (corporation) بالإضافة إلى نظام المؤسَّسَة الخيرية (charitable trust)، بل إن نظام المؤسَّسَة الخيرية نفسه تفوق عليه في ذلك القرن نظام الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية على نحو ما شاهدناه في قضية كلية ميرتون. كان شكل الاستمرار في الإسلام جامدًا (ستاتيكيًا)، بينما كان شكل الاستمرار في الغرب المسيحي يتميز بالفاعلية والحيوية المستمرة (ديناميكيًا). كان النظام الإسلامي يكدُّ ويكدح تحت وطأة «اليد الميتة» أو المغلولة للوقف، بينما تمكَّن الغرب من الإفادة من جميع مزايا الوقف، بل وجعل هذا الشكل من أشكال الاستمرار فعَّالاً متجددًا من خلال نظام تأسيس الهيئات ذات الشخصية الاعتبارية.

وقد بدأ التفرق في السُبُل المتوازية لكلتا الحضارتين في القرن الثالث عشر الميلادي، والذي كان قرنًا عظيمًا للهيئات الاعتبارية في الغرب المسيحي. فليس ثمة شك في أن نظام الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية كان أحد العوامل التي أتاحت للغرب أن يشق طريقه إلى الأمام بسرعة، بينما كان هناك عامل آخر ظهر في ذلك القرن ذاته كان له أثره في جعل الإسلام يتخلَّف إلى الوراء، ذلكم هو المصير الذي آلت إليه حرية الفكر والمناقشة في الإسلام والمتمثلة في حرية ممارسة الاجتهاد.

لقد قيل الشيء الكثير عن «إغلاق باب الاجتهاد»، ولكن هذه المقولة لم يُقَم عليها دليل قط. فلم أصادف أي قول بهذا المعنى في أي وثيقة من وثائق العصور الوسطى، وهي الفترة التي يُفتَرَضُ أن هذا «الإغلاق» قد حدث فيها(٩). وفي تقديري أن هذه العبارة يمكن أن نفهمها بمعنيين: أولهما أنها تعني وضع حد لتكوين مذاهب جديدة على غرار المذاهب «الشخصية» التي عرضنا لها في الفصل الأول. والثاني أنها تعني وضع حد لإطلاق العنان للاجتهاد في المناظرات المعتادة حيث كانت الآراء الفقهية المختلفة التي يبديها الفقهاء تمر بإجراءات تؤدي إلى الإجماع في نهاية الأمر.

إن «إغلاق الباب» أمام تكوين مذاهب جديدة لا يمكن أن يحدث إلا نتيجة لرفض الفقهاء أنفسهم لتكوينها. فليست هناك سلطة أو جهة أخرى في الإسلام يمكنها أن تُخرج إلى حيز الوجود مذهبًا جديدًا. ولم تنقرض المذاهب إلا عندما تضاءل عدد أنصارها ودُعاتُها تدريجيًا إلى أن وصلوا إلى حد الانقراض، ويمكن القول بأن هذا «الإغلاق» حدث في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي بتكوين آخر مذهب من المذاهب الأربعة، وإن كان الفقهاء قد استمروا في ممارسة اجتهادهم بصفتهم الفَردية لكونهم مكلَّفين شخصيًا، بحكم شريعة الإسلام، بممارسة الاجتهاد للوصول إلى الفتوى عندما تُطلَبُ منهم. فقد شهد القرن الرابع الهجرى/ العاشر الميلادي توقُّفَ تأسيس مذاهب جديدة وليس توقُّفَ الاجتهاد، طالما أن أسلوب المناظرة، أي طريقة النظر، التي لا قبَلَ لها بالبقاء بدون الاجتهاد، لم تبلغ أوج نموها وتطورها قبل حلول القرن الخامس الهجَري/ الحادي عشر الميلادي.

أما «إغلاق الباب» أمام اجتهاد الفقهاء فقد بدأ فيما بعد في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي. ولا حاجة بنا إلى القول بأن إغلاق الباب الذي وضع حدًا لاجتهاد الفقهاء بصفتهم الفردية، لم يكن من صنع الفقهاء أنفسهم، على نقيض إغلاق الباب أمام تكوين المذاهب، لأن الشريعة الإسلامية تفرض واجب الاجتهاد على كل فقيه، وتعدُه بالأجر في الآخرة سواء أخطأ أم أصاب. فتلك هي الوظيفة الأولى للفقيه، بل هي سبب وجوده أصلاً. وإنما كان «إغلاق الباب» أمام الاجتهاد من صنع السلطة الحاكمة، والتي بدأ التوتر بينها وبين العلماء منذ عهد الخلفاء الأوائل الذين تقلّدوا الحكم. وتجددت آثاره المرة تلو الأخرى عبر العصور حتى عصرنا الحاضر. إذ دأبت السلطة الحاكمة باستمرار على محاولة جذب العلماء إلى دائرة نفوذها، وحبّذا لو أمكنها السيطرة عليهم، والإفادة من تأثيرهم على جماعة المؤمنين.

كان القرن الثالث عشر الميلادي حاسمًا بالنسبة للحضارتين الشرقية والغربية. ولكن بينما كان قرن الهيئات الاعتبارية بالنسبة للغرب، فإنه كان بالنسبة للإسلام القرن الذي أُحدَث فيه أول منصب حكومي للمفتي. وبدأت الحرية المتأصلة في وظيفة المفتي تضعف تدريجيًا، وانتهى الأمر بوضع حد لإطلاق العنان للآراء الحرة التي كان يتم التوصل إليها دون قيود، ومناقشتها بحرية تامة وصولاً إلى الإجماع. وأصبح في مقدور الشخص العامي أن يحصل على الفتوى التي يريدها بلا مقابل من المفتي الذي يتقاضى راتبه من الحكومة، بدلاً من أن يضطر إلى دفع الأجرة لمفت يكسب رزقه مما كان يُحصِّلُه من أجر على الفتاوي. وفقدت طريقة النظر قوتها وأصبحت تمرينًا صوريًا عديم الفعالية بعد أن فقدت تأثيرها، واختفت في نهاية الأمر من مسرح الأحداث بعد أن كانت عنصرًا فعّالاً في التعليم وفي عملية تقرير القواعد الأصولية.

وفي الجانب المقابل، ظلت الطريقة المدرسية تتقد بالنشاط والحيوية في الغرب المسيحي فترة طويلة بعد أن انقرضت من البلاد التي نشأت وازدهرت فيها. ولم تضع نهضة القرن الخامس عشر حدًا لممارسة المناظرة في معاهد العلم الغربية. وكذلك استمرت المناظرة في

الجامعات/ الكليات التي نشأت في أمريكا في عهدها الاستعماري، بعد قيام الثورة الأمريكية بفترة طويلة. وبعد أن كان الغرب «مُستعيرًا» في القرون الوسطى، أصبح «مُعيرًا» في العصر الحديث، وراح يُعير العالم الإسلامي ما نسي هذا الأخير منذ عهد بعيد أنه كان من صنعه ونشأ على أرضه، عندما استعار النظام الجامعي مُشبعًا بعناصر إسلامية. وهكذا «التقى» الشرق والغرب. بل لقد أثر كل منهما في الآخر وتأثر به، وتبادلا التأثير في الماضي كما هو حالهما في الحاضر أيضًا. واعتمادًا على ما بينهما من حسٍّ الفهم، والثقة المتبادلة، فسيظل هكذا حالهما مستقبلاً في التأثر، والتأثير، وتبادل التأثير، بما يُحقِّقُ الفائدة للطرفين.



■ المُلحق رقم (١): مراجعة نقدية للدراسات السابقة: تمهيد، رأي خوليَان ريبيرا في التأثير الإسلامي، المدرسة في رأي فان برشم، المدرسة في رأي إجناس جولدتزيهر، المدرسة في رأي ج. بيدرسن، المدرسة في رأي يوسف إيخه.

■ المُلحق رقم (٢).

الملحق رقم (١)

مراجعة نقدية للدراسات السابقة

أولاً: تمهيد

كُتبت مؤلَّفات عديدة عن التربية الإسلامية، وإن كان عدد هذه المؤلَّفات لا يتناسب ومقدار ما ألقته من ضوء على منشأ معاهد العلم الإسلامية وطبيعتها وتطورها. وترجع صعوبة هذا الأمر إلى عوامل خاصة تتعلق بحالة المصادر التاريخية؛ فما زالت كثير من هذه المصادر حتى يومنا هذا على شكل مخطوطات. إضافة إلى أن التحيز الذي تتسم به هذه المصادر لا يوضع موضع الاعتبار في كثير من الأحيان. كما أن المعنى الفني لمصطلحاتها الرئيسة لا تدركه الأفهام غالبًا. وهكذا نجد أن التأريخ للمدرسة قد بدأ بعدد من العوائق. ولما كان تطور المدرسة قد ارتبط بعوامل ذات طبيعة سياسية -دينية، ولما كانت هذه العوامل ذاتها تدرس من خلال مصادر متحيزة، فقد نشأت أفكار خاطئة أخذت تتضاعف في الدراسات اللاحقة، مما هيأ لها الرواج والانتشار والاستمرار. ولذلك يحسُن بنا أن نراجع بعض الدراسات السابقة في محاولة لتصفية بعض النظريات التي لا أساس لها في الواقع.

هناك فكرة خاطئة، سلفت الإشارة إليها، ينبغي التصدي لها لإلغائها نهائيًا. ونعني بها الرأي القائل بأن «التعليم العالي» مرادف «للجامعة». فالمدرسة، التي تمثل معهد التعليم العالي عند المسلمين، اعتُبرت جامعة. وأطلق عليها هذا الوصف في دراسات علمية جادة. ومن حسن الحظ أنه يمكن دحض هذا الرأي بسهولة؛ فقد بيَّن مؤرخو التربية في العصور الوسطى -دون أن يجانبهم الصواب في ذلك -أن الجامعة شكل من أشكال التنظيم الاجتماعي ظهر في الغرب المسيحي في العصور الوسطى. ففي تلك البلاد ازدهرت الجامعة بعد أن ظهرت على شكل هيئة ذات شخصية اعتبارية في القرن الثالث عشر الميلادي. وهو القرن الذي شهد ازدهار الهيئات ذات الشخصية الاعتبارية بمختلف أنواعها.

أما في المجتمعات الأخرى، فقد اتخذ التعليم العالي أشكالاً تنظيمية أخرى. وكان

الشكل الذي اتخذه في الإسلام هو الوقف الخيري. ولكن حضارة الإسلام لم تُحدث الجامعة مطلقًا، وإنما استعارتها فحسب من أوروبا في القرن التاسع عشر جنبًا إلى جنب مع أشياء أخرى عديدة استعارتها منها في وقت كانت الحضارة الغربية فيه متفوقة تفوقًا كبيرًا على حضارة الشرق. وفي المقابل، لم يكن الوقف الخيري معروفًا عند الغرب المسيحي أول الأمر. ويبدو بوضوح أنه استعارهُ من الحضارة الإسلامية في أخريات القرن الحادي عشر الميلادي، ضمن ما استعاره منه، في وقت كانت الحضارة الإسلامية فيه متفوقةً إلى حد بعيد على حضارة الغرب المسيحي.

وفي المؤلَّفات التي كتبها الباحثون المسلمون الـمُحدَثون عن التربية الإسلامية لابد للمرء أن يلمَسَ تلك الرغبة الطبيعية لدى المؤلِّفين في بيان أن التعليم الإسلامي في العصور الوسطى كان يشتمل على التعليم العالي. وليس ثمَّة شك في ذلك. ولكن لـمَّا كان هؤلاء المؤلفون يعادلون التعليم العالي بالجامعة، فإنهم يحرصون على التدليل على أن المدرسة والمساجد كانت جامعات. فهناك ثلاثة مؤلِّفون، كتب أحدهم بالعربية وثانيهم بالإنجليزية وثالثهم بالفرنسية[1]، بذلوا جهدًا فائقًا لإثبات هذه المسألة غير القابلة للإثبات. ومثل هذه المحاولات تُسيء دون قصد إلى تاريخ التربية الإسلامية؛ لأن نظام المدرسة لا يمكن مقارنته بنظام الجامعة مهما توسَّعنا في التخيل والتصور. لقد كان نظامًا مختلفًا تمام الاختلاف. ومن هؤلاء على سبيل المثال غنيمة الذي كتب دراسةً قيمة في هذا الموضوع تفوق بالقطع كثيرًا من الدراسات السابقة واللاحقة على حد سواء، فهو يذكر دُور العلم التالية على أنها «الجامعات» الأولى في الإسلام: مسجد النبي ﷺ في المدينة (ص٣٣)، والمسجد الحرام بمكة المكرمة حيث كان الشافعي يُفتي وهو في سن العشرين (ص٣٤- ٣٥)، وجامع البصرة حيث نشأت حركة المعتزلة (ص٣٥) وجامع الكوفة الذي كان ينافس جامع البصرة بدراساته في اللغة العربية، (هذان الجامعان الأخيران شبَّهَهُمَا أحمد زكي باشا (ت١٩٣٤م) بجامعتي أكسفورد وكيمبريدج (ص٣٥- ٣٦)، وجامع الفسطاط المسمى «جامع عمرو»، والمسجد الأقصى ومسجد الصخرة في القدس، والجامع الأموي بدمشق -وكلها مساجد يرجع تاريخها إلى القرن الأول الهجري (السابع الميلادي). ويقول أحمد شلبي (ص١١٧) عن الجامع الأزهر بالقاهرة إنه بعد تأسيسه جامعًا في عام ٣٥٩هـ

(٩٧٠م) أُعلن (جامعة) (التوكيد للمؤلف) في عام ١٣٧٨هـ (٩٨٨م). وأطلق مؤلِّفٌ آخر[٢] علىَ المدرسة النظامية التي أُنشئت في القرن الحادي عشر الميلادي ببغداد اسم «جامعة»، وآخر[٣] جعل المدرسة التي ظهرت في القرن الحادي عشر الميلادي مُعادلة «للجامعة الأوروبية».

ولابد من التفرقة بوضوح بين الأشكال المختلفة لنُظُم التعليم من ناحية، ومستوى العلم والثقافة والإنتاج العلمي من ناحية أخرى. فالتعليم الإسلامي لم يكن، ببساطة تامة، منظمًا على شكل جامعة (university)، وإنما كان بالأحرى منظمًا على شكل كلية (college). إن المأثرة الكبرى للمسلمين في مجال التربية إنما تتمثل في نظام الكلية الذي ابتدعوه، وفي مستوى التعليم العالي الذي أحدثوه ونقلوه إلى الغرب، وفي كون الغرب قد استعار من الإسلام عناصر أساسية تغلغلت في نظام تعليمه، وهي عناصر تتعلق بمضمون التعليم وطريقته في حد سواه. أما الإسهام الكبير للغرب اللاتيني فيتمثل في تنظيمه للمعرفة وزيادة تطويرها- وهي معرفة تحتوي مكوناتها على عنصر عربي/ إسلامي كبير الحجم بلا جدال- إضافة إلى تطوير نظام الكلية ذاته إلى نظام الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية.

والدراسات التي سنراجعها في الصفحات التالية أعدَّها بعض المؤلِّفين البارزين الذين وضعوا نظريات جديدة، أو أدخلوا تعديلات كبيرة على هذه النظريات. وهي نظريات ما زلنا نصادفها مفصَّلةً في المراجع التي تتحدث عن الإسلام والتربية الإسلامية.

ثانيًا: رأي خوليان ريبيرا في التأثير الإسلامي

١) تعليق بويك وراشدال على التأثير الإسلامي

في المقدمة التي كتبها بويك (Powicke) للطبعة الثانية من كتاب راشدال الأساسي عن جامعات العصور الوسطى، يتحدث عن رأي خوليان ريبيرا في تأثير الإسلام على هذه الجامعات فيقول:

> «يبدو لنا أن الباحث الأسباني الذي ذهب إلى القول بأن الجامعات الأوروبية كانت محصلة التأثير الإسلامي قد جانبه الصواب، وإن كان ادعاؤه يُذكِّرنا على الأقل بأن أحد المؤثرات الكبرى في جامعة القرون الوسطى، هو العلم الإسلامي، الذي

وجد له مستقرًا في الغرب في بعض المراكز -خاصة في طليطلة- التي كانت خاضعة لسلطان الملوك وأساقفه الكنيسة، وفي الدوائر اليهودية وغيرها في جنوب فرنسا، وفي البلاط الملكي في صقلية إلى حد ما»[٤].

ولكتاب راشدال مُحرِّران، أحدهما بوويك الذي كان مسئولاً عن مراجعة الجزأين الأولين، وثانيهما امدن (Emden) الذي تولى مراجعة الجزء الثالث[٥] والباحث الأسباني الذي يقصده بوويك هو خوليان ريبيرا أي تاراجو (Julian Ribera y Tarrago)، والذي استشهد بأقواله بعد ذلك في بعض تذييلات الكتاب[٦].

ورغم أن هذا التعليق يبدو متحفظًا ومقتضبًا، فقد مضى فيه بويك خطوة مهمة أبعد مما ذهب إليه راشدال في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي. إن فحوى ما قاله هذا المؤرخ العظيم للجامعات يمثل بوضوح رأي العلماء الغربيين في موضوع التأثير الإسلاميز فعندما تعرض راشدال لجامعة مونتبلييه أقر بالاعتراف التالي، وهو اعتراف إن يكن فيه شيء من الحقد، فإن له أهميته بحكم المكانة العلمية لمصدره.

«إن المولعين برؤية التأثير الإسلامي في جميع الحركات الفكرية في العصور الوسطى، لهم أن يطلقوا العنان لهذا الكلف هنا بشيء من المنطق الظاهري. فقد جرى العرف على الربط بين نشأة المدينة وتدمير مدينة ماجويلون Meguelone، والقضاء على النفوذ الإسلامي على سواحل البحر الأبيض المتوسط على يد شارل مارتل Charles Martel في عام ٧٣٧م، وهي السنة التي يقال إن الفارين من الدمار لجأوا خلالها إلى مونتبلييه. وكان هناك عدد كبير من السكان العرب واليهود في المدينة ظلوا فيها حتى القرن الثالث عشر، بينما كان كثير من سكانها الأصليين من الأسبان الذين أقاموا فترة طويلة بين ظهراني المغاربة[٧].

٢) رأي ريبيرا

عندما طرح ريبيرا الرأي القائل بأن التجربة الإسلامية ربما كانت المصدر لنشأة الجامعات في الغرب، رُفضَت الحُجة التي ساقها تأييدًا لرأيه بدعوى أنها غير مقنعة. وكان ريبيرا قد أفاض في بسطَ حُجته في تذييل مُطول شرح فيه قولاً ذكره في المتن[٨]. وقد لخص بوويك

حُجة ريبيرا في أحد الهوامش وأحال القارئ إلى الصفحات التي أفرد فيها ريبيرا قسمًا كاملاً في كتابه للحديث عن الإجازة[٩]، ثم نقض بوويك هذه الحجة[١٠]. أما راشدال نفسه فإنه لم يُلقِ بالاً إلى دراسة ريبيرا التي نُشرت قبل عامين من صدور كتابه. ولعله لم يكن يعلم بوجودها.

ويبدو أن ريبيرا كان أول من بحث موضوع الإجازة باستفاضة تامة، وإن لم يكن أول من لاحظ احتمال وجود علاقة بينها وبين شهادة الترخيص بالتدريس؛ لأن دانييل هانيبرج كان قد خامره شعور بوجود مثل هذه الصلة بين الشهادتين قبل ذلك بحوالي نصف قرن[١١]. ورغبة من ريبيرا في تجنُّب النقد الذي قد يُوجَّه إليه في نهاية الأمر بأنه يستخدم الحُجة الباطلة والمُضلِّلة «بعد هذا، ومن أجل هذا» post hoc, propter hoc، فإنه استهل حاشيته[١٢] قائلاً: إن فكرته عن نشأة الجامعات الأوروبية لم تخطر في باله لمجرد أن «الجامعات الشرقية» وقنوات الاتصال التي فتحتها الحروب الصليبية كانت قد سبقت الجامعات الأوروبية زمنيًا فحسب، وإنما خطرت له أيضًا بعد دراسة ظواهر معينة، إذا لم نسلم بها فإنها ستصبح ضربًا من الألغاز. ثم ذكر الظاهر الثلاثة الآتية:

١- السرعة التي ظهرت وانتشرت بها الجامعات دون ارتباط بالتحول البطيء والتدريجي لنظام الدراسة.

٢- التناقض الذي يلاحظه المرء للوهلة الأولى بين الإعفاءات والامتيازات من جهة، والنزعة العالمية والديمقراطية من جهة أخرى التي سادت في أعراف هذه الجامعات ونُظُمها، خاصة في بولونيا العريقة، مما يكشف عن امتزاج بين اتجاهات متعارضة لحضارتين متمايزتين.

٣- عادة منح شهادات، أو درجات علمية التي لم يكن لها سوابق في العصور الوسطى المسيحية أو في روما أو في بلاد الإغريق، بينما كان المدرسون المسلمون يمنحونها طوال ثلاثة أو أربعة قرون بنفس الصيغة التي استخدمها في البداية أساتذة الجامعات والتاي تحولت بعد ذلك في أوروبا إلى شهادات رسمية خاصة استمرت حتى وقتنا هذا.

علاوة على ذلك كما يستطرد ريبيرا قائلاً، فإنه في بلاد الإغريق والرومان وعند

العرب، -وهي الشعوب القديمة الوحيدة التي يلمَسُ فيها المرء مرحلة تطور الدراسة- يلاحظ أن الكليات التي أنشأتها الدولة كانت تظهر إلى حيز الوجود في فترات الانحطاط الكبرى، ولم تكن نتيجة للتقليد، أو ترتبط بالمهن التي توفر خدمات مباشرة للدولة كالخدمة العسكرية على سبيل المثال.

ويختتم ريبيرا تعليقه فيقول: «وعلى أية حال، فإنه حتى لو لم يكن لهذه الاعتبارات وزن، فإنني أرفض اللجوء إلى النظرية المنقذة- والتي لا يمكن تصديقها بأي حال من الأحوال- والتي تتحدث عن الظهور التلقائي للجامعات، وهي النظرية التي وجدت رواجًا فيما يبدو. انظر على سبيل المثال كتاب جابرييل كومبايريه Gabriel Compayre وعنوانه «أبيلار وأصول الجامعات وتاريخها القديم» Abelard and the Origin and Early History of Universities الصادر في لندن عام ١٨٩٣م، صفحة ٢٦ حيث يقول: (نشأت الجامعات من حركة عفوية للعقل البشري)، وهي عبارة لطيفة للغاية عند من يجدون فيها أي معنى من المعاني».

وعندما ذكر ريبيرا «الجامعات الشرقية» فإنه كان يقصد بذلك المدارس التي أنشأها نظام المُلْك في الخلافة الشرقية. فقد كانت المدارس، بمعناها الدقيق عبارة عن كليات. كما أنه عندما يتحدث عن دور الحكومة فيما يتعلق بهذه المعاهد العلمية، فإنه يقع في الخطأ الذي ما زال شائعًا في كتبنا، ونقصد بذلك القول بأن هذه المدارس كانت معاهد علمية حكومية، وهو نفس الرأي الذي أخذ به الباحثون الذين أتوا من بعده والذين سنعرض لهم في القسم التالي؛ فعندهم أن نشأة الجامعات ذاتها بسرعة كأشكال للتنظيم الاجتماعي لا يرجع سببه إلى النُظُم الإسلامية وإنما يُعزى إلى الغرب نفسه، في قرن ظهرت فيه النقابات أو الهيئات ذات الشخصية الاعتبارية بشتى أنواعها على أساس مفهوم من مفاهيم القانون الروماني لا يعرفه الدين الإسلامي وغير مألوف في تنظيماته الاجتماعية. وعلى أية حال فإن رابطة الأساتذة (University of Masters) ما كان لها أن تنشأ بدون وجود الأعداد المتزايدة من المدرسين، وهي ظاهرة حدثت بدورها نتيجة لتدفق الكتب العربية التي أحدثت دراسات جديدة وطرقًا جديدة، وكلاهما كان جديدًا على البيئة الغربية، ولم تظهر للعيان في أي مكان آخر، بخلاف نظام التربية الإسلامية.

ولعل السبب في رفض بويك اعتبار الإجازة المثال المُتقدِّم على شهادة الترخيص بالتدريس (licentia docendi) يرجع إلى أن ريبيرا اعتبر الإجازة إذنًا برواية الحديث، لأن الإذن بالرواية ليست له علاقة كبيرة بالإذن بالتدريس. وهكذا كان شأن الإجازة للتدريس، أو الإذن بتدريس الفقه. أما مُتطلبات الحصول على الإجازة بتدريس الفقه، ونعني بذلك الدفاع عن الأطروحة وكل الاستعدادات السابقة المرتبطة بالدراسة العالية، هذه الأمور كلها (لو ذُكِرت) لكانت أكثر إقناعًا.

ثالثًا: المدرسة في رأي ماكس فان برشم

١) مصادره

إن ما نطالعه في كُتُبنا عن معاهد العلم الإسلامية يعتمد في الجانب الأكبر منه على مؤلَّفات هذا الباحث المبَرِّز. وقد أفاد من نظرياته بعض المؤلِّفين الذين حققوا لها مزيدًا من الانتشار بحكم علو مكانتهم، رغم أنهم لا يشيرون إلى مصدرها الأصلي دائمًا[١٣]. وكان في نية ماكس فان برشم[*] في وقت من الأوقات، تخصيص مؤلَّف كامل لتاريخ المدرسة. ومما يؤُسَف له أنه لم يحقق هذا الهدف وإن كانت لدينا المسودة التمهيدية التي وضعها لهذا الغرض إلى أن يحين الوقت الذي يتيح له التفرغ لإنجاز هذه المهمة. وقد وضع هذه المسودة التمهيدية من واقع الجهود التي بذلها طوال سنوات عديدة قضاها في دراسة هذا الموضوع. وفي هذا يقول: «ليس هذا سوى مخطط تمهيدي؛ فبعد أن اشتغلت سنوات عديدة في هذه الدراسة، فإنني أعتزم تطويرها إلى مؤلَّف أكثر تفصيلاً»[١٤].

إن الكُتَّاب الذين يعتمدون على نظريات برشم في كتاباتهم لا يستشهدون بالشيء الكثير منها، بل إن بعضهم لا يذكره إطلاقًا، ولذلك يحسُن بنا أن نستعرض آراءه هنا مع إعطائها ما تستحق من تحليل مفصل. هناك ثلاثة أسباب تحفزنا لتقديم مثل هذا التحليل علاوة على تيسير الاطلاع عليها لمن يريد:

(*) فان برشم (ماكس) (١٨٦٣-١٩٢١م Van Berchem): مستشرق سويسري. جال في بلاد الشرق. له «مجموع الكتابات العربية القديمة». المنجد في الأعلام، ط١٢، ص٥١٨.

١- أنها تُشكِّل الأساس لكل الكتابات الجادة اللاحقة في هذا الموضوع؛ لأن الخروج على هذه الآراء لا يعدو أن يكون في أغلب الأحوال مجرد تنويعات لنفس النظريات.

٢- أنها لا تتناول المدرسة في حد ذاتها فحسب، وإنما تتناول أيضًا العوامل الدينية والسياسية التي تعتبر سببًا في نشأة وميلاد هذه المؤسسة التعليمية.

٣- أن رؤى المؤلِّف جديرة بالاهتمام وتستحق بالغ الإعجاب رغم عدم كفاية مصادره وتحيزها؛ فهو يعرف ما هي الأسئلة التي ينبغي طرحها، وإن كانت الأجوبة التي توصل إليها قد تجانب الصواب.

ذكر فان برشم مصادره الرئيسة على النحو التالي: ابن خلِّكان، ابن الأثير، البنداري(*)، البيهقي، ميرشوند (Mirchond)، «سياسة نامه» Siyaset Nameh [المنسوب إلى نظام المُلْك (ت٤٨٥)]، أبو الفدا، المقريزي. وكلهم بصفة عامة من مؤرخي السلاجقة والأتابك، والأيوبيين والمماليك، وعديد من الجغرافيين، والتراجم (كتب الطبقات)، وعلماء الكلام والفقهاء والمدرسين، والكتب الطوبوغرافية التي تصف بغداد، وحلب، ودمشق، والقدس، والقاهرة وتصف ما بها من مدارس. أما المؤلَّفات الخاصة التي أوردها وستنفلد Wustenfeld (Die Academien der Arber, p.v) فيبدو أنها قد اختفت. ولم يتيسر لي الإطلاع على مخطوطة بيترمان رقم ٤٧٦ المودعة في برلين Ms Petermann no. 476.

واستشهد فان برشم بالدراسات الآتية:

-Wüstenfeld, Die Academien der Arber, and Der Imam el-Shafii;.

- Goldziher, Muhammedanische Studien;

- Haneberg, Schul-und Lehrwesen der Muhammedaner;

- Fell, Ursprung und Entwicklung des höheren Unterrlchtswesens bie den Muhammedanern

- Dozy, Histoire de L'Isamisme.

(*) البنداري الفتح بن علي الأصفهاني الفردوسي، و«تاريخ دولة آل سلجوق». المنجد في الأعلام، ط١٢، ص١٤٣.

ومؤلَّفات Harabrucker, Schmolders (ترجمة للشهرستاني) Schreiner, Mehren, Spitta, Houtsmaوغيرهم حول مذهب الأشعري(١٥).

والمؤرخـون العـرب والفـرس الذين استـشـهـد بهم المؤلف جـمـيـعـهـم من المؤرخين المتأخرين، إذ كان أقدمهم هو ابن الأثير من مؤرخي القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي (ت٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م). وفضلاً عن ذلك فإنهم إما متحيزون للأشاعرة، أو أنهم نقلوا عن مصادر متحيزون لهذه الجماعة من المتكلمين؛ لأنهم اعتمدوا دون نقد أو تمحيص على مصادر متحيزة للأشاعرة.

ولمن أراد التفصيل في تحيز المصادر وتأثيرها على الدراسات الحديثة، وكذلك من أراد معرفة التفاصيل عن الوضع السياسي والحركات الدينية في بغداد القرن الحادي عشر الميلادي، وهي الفترة التي ازدهرت فيها المدرسة، فإننا نُحيلُه إلى الدراسات السابقة والتي عالجنا فيها هذه الأمور(١٦).

٢) نظرياته

يُفرق فان برشم بين نوعين من المدارس. الأول: هو المدرسة «الخاصة»، والثاني. المدرسة «السياسية»(١٧). وبادئ ذي بدء فإن لفظ «المدرسة» يعني ببساطة: مكان الدراسة بصفة عامة. وشيئًا فشيئًا تتخذ المدرسة شكلاً أكثر وضوحًا: فتصبح مبنى ضخمًا، أو مكانًا عاديًا يتم تحويله لإعطاء الدروس، ويقيمه غالبًا المدرس نفسه بالقرب من أحد المساجد أو قريبًا من داره(١٨). تلك هي المدارس الأولى، وقد أُقيمت في نيسابور وميرف (Merv)، وبُخارى، وآمول، وطوس، وطبران، وبغداد، وغيرها من المدن مما أصبح يُعرف الآن بإيران، والعراق. ويلاحظ فان برشم أنه «من الغريب أن المدارس الأولى نشأت فيما يبدو وسط الشيعة في شرق بلاد فارس والتي كانت منذ القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) موطنًا مزدهرًا جدًا للدراسات السنية التي ارتبطت بظهور الشافعي(١٩). ويستطرد برشم قائلاً: ولكن هذه المنشآت المتواضعة في أغلب الأحوال كانت ذات طابع خاص، بينما كانت الدروس الرسمية تُدرس بصفة عامة في المساجد. فالمدارس الأولى

يرجع الفضل في نشأتها إلى المدرسين أنفسهم، وكان الدروس التي يُعطونها مستقلة وشخصية»[٢٠].

ويمضي فان برشم قائلاً: إن المدرسة تخلّت في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي عن هذا الدور المتواضع لتصبح «مؤسَّسَة رسمية ذات اتجاهات سياسية تُنشئها الحكومة وتوجهها». وارتبط هذا التطور بظواهر ذات طابع عام منها تدهور الخلافة، ورد الفعل من جانب الإسلام السني، ومقدم الحكام المغول (هكذا)[٢١].

ويرى فإن برشم أن القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي شهد رد فعل مزدوج من جانب أهل السنة، أولهما ضد زندقة الشيعة، والثاني ضد الفلسفة الحرة للمعتزلة. وفي رأيه أن الحركة الأشعرية هي التي جدَّدت السُنة القديمة للنبي ﷺ، ويشير إلى أن الأشعرية ليست مذهبًا، بل اعتقاد، أو نوع من الفلسفة الدينية فُرضَت على مُعتقدات المذهب السني. ويرى أن مبادئ الأشعرية كانت حافزًا على ظهور «المبادئ الأصولية» التي جرى تعليمها في مذاهب أبي حنيفة والشافعي ومالك، ولذلك كان أمراء السلاجقة يحمون الأشعرية[٢٢].

ففي الجانب السياسي أصبح السلاجقة حلفاء للخليفة الضعيف ضد البويهيين والعلويين، والفاطميين ثم الحشّاشين[*]. ودعموا تحالفهم بالسفارات والمعاهدات وعقد المصاهرات التبادلية. وهذه السياسة الجريئة تحتاج إلى مساندة دينية وقضائية، وحدث ذلك عندما أصبح الفقهاء أي علماء الكلام السُنيون، خاصة الشافعية، أكبر المؤيدين للحكام الجدد. فبعد أن كانوا مجرد مدرسين أصبحوا دبلوماسيين لهم سطوتهم ونفوذهم، بل ويمارسون نفوذهم الأدبي على السلاطين أنفسهم؛ فأصبحوا يستشيرونهم في كل الأمور، ليس في مسائل الفقه النظرية فحسب، وإنما في أخطر قضايا الساعة مثل شرعية الخلافة الفاطمية، والعهد الذي قطعوه للعباسيين. وأصبح يُسمع لهم ويُخشى جانبهم. بل لقد تجرؤوا على تهديد الخليفة ذاته، ورفعوا أصواتهم مثلما فعل أنبياء الأزمان الغابرة[٢٣].

(*) الحَشاشون Assassins: لقب أطلق على الإسماعيليين النزاريين أتباع الحسن بن الصَّباح وخلفائه. والتسمية مأخوذة من الكلمة الفرنجية وهي بمعنى (فاتك)، أطلقها عليهم الصليبيون لاشتهارهم بالاغتيال. المنجد في الأعلام، ط١٢، ص٢٣٨.

ويرجع السبب في هذه الجسارة إلى أن الفقهاء ليسوا مجرد مدرسين، بل كانوا مرشدين روحيين أيضًا. إذ يُضاف إلى نفوذهم المهني والسياسي تلك المنزلة التي يتمتع بها جميع رجال الدين، والتي يسيطرون بها على الجماهير. وهنا يستشهد فان برشم بقول الأخ فيلكس فابر (Brother Felix Faber) الذي زار القاهرة عام ١٤٨٣م وتحدَّث عن النفوذ الروحي والقضائي والتعليمي للمدرس فقال:

«ومن بين هؤلاء يوجد رجال دين لهم وظيفة ذات ثلاثة جوانب، فالبعض منهم على رأس المدارس ويُعلِّمون (حرفيًا: يقرأون) في حلقات الدرس مبادئهم القانونية وقوانينهم ولأنهم من العلماء فإنهم مُكلَّفون بتوجيه الناس، ويُسمُّون مدرسين[٢٤].

وهؤلاء المدرسون يوقرهم الناس في حياتهم ويمجدونهم بعد وفاتهم، فلهم سلطة السيطرة على وجدان الناس ومباشرة العمل بالقانون. وبهاتين الوسيلتين القويتين لمباشرة التأثير المعنوي كانوا يُوجِّهون الرأي العام. وفي مجتمع لا يوجد به قانون مطلق[*]، فإن رأيهم يعتبر قانونًا، ويمتد تأثير هذا القانون إلى السلطة الحاكمة نفسها. وبفضل الدور الشامل للفقهاء انتشر المذهب السُني في كل طبقات المجتمع وأدى إلى مولد روح جديدة، وهي روح تقضي على حرية الاعتقاد وكل بذور الاستقلال[**]، ولكنها مفيدة جدًا للملوك[٢٥].

وفي هذه المرحلة ينظر فإن برشم إلى المدرسة على أنها مدرسة لعلم الكلام School of theology خرجت من نطاق المجال الخاص لتصبح مدرسة سياسية تخضع للسيطرة الرسمية للدولة. وعلى هذا النحو يرى أن الذي أحدثها هو نظام المُلْك وزير السلطانين السلجوقيين ألب أرسلان وملك شاه؛ فقد أسَّسَ هذا الوزير في القرن الخامس الهجري/

(*) absolute code قانون مطلق، قانون الطبيعة أو القانون الطبيعي الذي لا يتبدل نظريًا -أو من حيث المبدأ- لكنه يساير الظروف عند التطبيق، تتكيَّف أحكامه بتكيُّف الأحوال ومقتضياتها والتزاماتها. (حارث سليمان الفاروقي، المعجم القانوني). ولعل المقصود بهذه العبارة التقنين المُحدَّد الجديد في البلاد الغربية حيث يُحدِّد المواد التي يلتزمها القاضي.

(**) هذا القول لا يمثل الحقيقة؛ لأن حرية الاعتقاد مبدأ إسلامي، والاستقلال في العقيدة مبدأ من مبادئ أهل السنة (المراجعان).

الحادي عشر الميلادي مدرسة في نيسابور للفقيه الشهير الجويني، وبعد بضع سنوات أنشأ مدرسة أخرى في بغداد للفقيه المعروف الشيرازي. ومضى يُقيم المدارس في البصرة وأصفهان وبلخ وهراة والموصل وغيرها. واقتدى به غيره في إنشاء المدارس التي انتشرت في شتى أنحاء إمبراطورية السلاجقة(٢٦).

ويعتبر فان برشم المدرسة مسجداً ومدرسة لعلم الكلام، أي مكانًا للعبادة والصلاة، ولتدريس العلوم الدينية على مذهب الأشعري. وهي أيضًا مدرسة للفقه، وهنا تكمن أهميتها التاريخية الحقة: فهي تنشر المبادئ التي أقرتها واعتمدتها المؤسَّسَة الدينية والدولة. كما تقوم أيضًا بدور المحكمة. وهذا الفقه يدرسه الفقهاء، الذين كانوا من قبل مجرد مدرسين فأصبحوا الآن ركائز للمؤسَّسَة الدينية والدولة(٢٧).

وأشار فان برشم إلى أن المدارس أُنشئت أول الأمر للشافعية في أغلب الأحيان. ويعزو سبب(*) ذلك أن رد فعل أهل السنة في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي قد صدر بصفة خاصة باسم الشافعي. وقد حدث ذلك لأن مذهبه كان الأوسع انتشاراً في المنطقة التي ظهر فيها. ولكن نظراً لأنه لم تكن هناك عداوة بين المذاهب الأربعة الرئيسة التي أسَّسَها أبو حنيفة ومالك والشافعي وأحمد بن حنبل، فقد أُقيمت المدارس لكل مذهب من هذه المذاهب الأربعة؛ لأنه كان لابد لهذه المذاهب من إعداد أشخاص مُجازين في العلوم لتولي جميع الوظائف العامة. وكثيراً ما كانت المدارس تُقام لمذهبين في ذات المبنى، وهي المدرسة الثنائية، وفي أحوال أخرى كان المبنى الواحد يضم المذاهب الأربعة جميعها، وهي المدرسة الرباعية على نحو ما كانت عليه المدرسة المُستنصرية في بغداد(٢٨).

تلك هي الأفكار الرئيسة التي قدمها لنا فان برشم بخصوص المدرسة. ويزيد من تميز آرائه النيرة أنها بنيت على أساس خليط غريب من الحقيقة والخيال. وقبل أن ننتقل إلى النظرية التالية من نظريات الباحثين المحدثين عن المدرسة، يجدر بنا أن نلخص العناصر الرئيسة في نظرية ماكس فان برشم والتي نشرها عام ١٨٩٤م، وأن نختتم عرضنا لآرائه بتحليل نقدي لها.

(*) السبب الحقيقي هو أن المؤسِّسُ الأول لتلك المدارس، وهو نظام المُلْك، كان شافعيًا. (المراجعان).

فهو يعتبر القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي نقطة تحول في تاريخ المدرسة، فبعد أن كانت مؤسَّسَة علمية خاصة مستقلة وشخصية، أصبحت في ذلك القرن مؤسسة علمية عامة ذات طابع سياسي ورسمي. وقد حدث هذا التغيير كرد فعل لسطوة المذهب الشيعي نتيجة لضعف الخلافة. وقد برز السلاجقة لنصرة الخلافة السنية ضد الشيعة، فأنشأ نظام المُلْك، وزير السَلاجقة، المدرسة الجديدة، العامة والرسمية، لتكون أداةً من أدوات الدولة السياسية. وتم تشجيع المذهب الأشعري لمواجهة الشيعة بكل رموزها (البويهيين، والعلويين، والفاطميين، والحشَّاشين)، وأصبح هو علم الكلام الذي يُدرَّس في المدارس الجديدة. وكان رد فعل أهل السنة مزدوجًا، إذ استخدموا المذهب الأشعري لمقاومة مذهب الاعتزال أيضًا. وبعد أن كانت المدارس شافعية في بداية الأمر، أصبحت أيضًا حنفية ومالكية وحنبلية؛ لأنه ليس ثمة عداوة بين هذه المذاهب. ولـمَّا كان المذهب الأشعري يُدرَّس في جميع المدارس فإنه كان مصدر حفز وتشجيع لجميع المذاهب؛ الحنفي والمالكي والحنبلي؛ إضافة إلى المذهب الشافعي. فالمدرسة تجمع بين كونها معهدًا لعلم الكلام ومعهدًا للفقه. ويبدأ الفقيه يتغير دوره من مجرد مدرس كما كان قبل ظهور نظام المُلْك، إلى الدبلوماسي الذي يعمل لحساب الدولة ويتمتع بسلطة ثلاثية؛ روحية، وقضائية، وتعليمية.

٣) مراجعة نقدية

إن طبيعة المدرسة بوصفها مؤسَّسَة اجتماعية من الممكن أن تؤدي بسهولة إلى نشوء مفاهيم خاطئة، فالمدرسة بحكم كونها وقفًا، عبارة عن ممتلكات خاصة مُخصَّصة على سبيل الأمانة لغرض عام. وقد أدى هذا الجمع بين الضدين الخاص والعام إلى نشوء فكرة خاطئة أساسية بخصوص المدرسة، ونقصد بذلك تقسيمها إلى نوعين من المعاهد العلمية؛ أحدهما خاص والآخر عام. وذلك رغم أن المدرسة ظلت في واقع الأمر مؤسَّسَة علمية ذات هبات خاصة مرصودة للإنفاق عليها، مُعدَّة للجمهور العام، ولكن وفقًا لرغبات **الواقف الخاص الذي أنشأ المؤسسة العلمية، والذي قيدً صفتها العامة.**

وإذا أدركنا هذا الفرق ووعيناه فسيكون من السهل حل الإشكالات الأخرى. فلن يكون ثمة داع بعد ذلك لتفسير السبب في أن مدرسة ما، من المفروض أنها معهد حكومي

-مع أنها لم تكن كذلك مطلقًا -لم تكن تمثل سوى مذهب فقهي واحد فقط من بين المذاهب الأربعة التي بقيت من المذاهب السنية. فالسبب بسيط، وهو أن الواقف أراد أن يقصر مدرسته على ذلك المذهب بالذات دون غيره. لقد أعطاه نظام الوقف ذلك الحق. وقد ظلت المدرسة مؤسَّسَة علمية ذات منشأ «خاص مستقل وشخصي»، موقوفة لغرض عام محدود. والذي قيَّد غرضها هو واقفها الذي تصرف باعتباره مسلمًا عاديًا. وبقيت وظيفة المدرسة هي نفس الوظيفة التي كانت لسلفها وهو المسجد، مكرَّسَة لدراسة الفقه، ولم تكن لها مهمة خاصة تنهض بها ضد المذهب الشيعي أو مبدأ الاعتزال أو أي حركة أخرى، مما لم يكن ضمن مهمات المسجد فيما سبق. فقد كان للشيعة مساجدهم الخاصة بهم، ثم كان لهم مدارسهم الخاصة فيما بعد لتعليم فقههم. كانت المدرسة، شأنها في ذلك شأن المسجد، تمثل مذهبًا فقهيًا، لا مذهبًا كلاميًا سواء أكان أشعريًا أم اعتزاليًا. فكان الفقيه مدرسًا، وكثيرًا ما كان يخدم الحاكم في أعمال السفارات على سبيل المثال قبل ظهور المدرسة.

ولقد ظلت آراء فان برشم هي الأفكار السائدة في الدراسات الخاصة بالمدرسة، مع تعديلات بسيطة في أغلب الأحيان أدخلها من جاء بعده من الباحثين. ونستثنى من ذلك التعديلات التي أحدثها جولدتزيهر(*) (Goldzihier).

رابعًا: المدرسة في رأي إجناس جولدتزيهر

١) تعديل لنظرية فان برشم

أدخل جولدتزيهر تعديلاً على نظرية برشم أبعد من أن يكون بسيطًا لأنه يتعلق برد فعل أهل السنة. كان برشم قد نظر إلى رد فعل أهل السنة على أنه موجه ضد المذهب الشيعي من ناحية، وضد الاعتزال من ناحية أخرى. أما جولدتزيهر الذي سلم ضمنًا بوجود رد

(*) (Ignatz Goldziher) (١٨٥٠-١٩٢١م): مستشرق مجرى موسويّ يُلفظ اسمه بالألمانية إجناتس جولد تسيهر. وكان يكتب اسمه بالعربية «إجناس كولد صهر». تعلم في بودابست وبرلين وليبسيك. ورحل إلى سورية سنة ١٨٧٣م. فتعرف بالشيخ طاهر الجزائري وصحبَه مدة.. وانتقل إلى فلسطين، فمصر، حيث لازم بعض علماء الأزهر. وعُيِّن أستاذًا في جامعة بودابست وتَوفي بها. له تصانيف باللغات الألمانية والإنجليزية والفرنسية، في الإسلام والفقه الإسلامي والأدب العربي، ترُجِم بعضها إلى العربية. الأعلام للزركلي، ج١، ص ٨٠.

فعل سني يرتبط بظهور المدرسة، فإنه نظر إلى رد الفعل في ضوء آخر، إذ اعتبره رد فعل لاتجاه سني ضد اتجاه سني آخر. فهون يرى أنه كان هناك مذهب كلامي جديد وهو الأشعرية يناضل ضد سلفية متصلبة، هي المذهب الحنبلي، من ناحية، وعقليات المعتزلة من ناحية أخرى، فالتعديل الذي أدخله على نظرية ماكس فان برشم يتمثل في أنه قسَّم السُنيين إلى قسمين: سُنية جديدة، وسُنية قديمة، واعتبر السُنية الجديدة، وهي الأشعرية، مدرسة كلامية وسطية حازت النصر بين الاتجاهين المتطرفين: الاعتزال، والسلفية القديمة للمذهب السُني الحنبلي. وخلص إلى أن الأشعرية انتصروا؛ لأنه كان يعتقد أن الشافعية كانوا أشاعرة في عقيدتهم، وأن مدرسي المدرسة النظامية كان يتم تعيينهم بصفتهم أشاعرة لتدريس الكلام الأشعري. ولـمُا كان يُعتقد أن الكلام الأشعري كان يُدَّرس في المدارس النظامية، وأن النظامية كانت مدرسة عامة رسمية تابعة للدولة، فقد استنتج أن الدولة كانت لهذا السبب تناصر المذهب الأشعري باعتباره المذهب الكلامي الجديد للدولة، أي السُنية الجديدة للإسلام.

في عام ١٩١٠م كتب جولدتزيهر كتابه «Vorlesungen»، ثم تُرجم إلى الإنجليزية في عام ١٩١٧م، وإلى الفرنسية في ١٩٢٠م، ثم إلى اللغة العربية بعد ذلك ببضع سنين. وقد ترجمه إلى الفرنسية فيلكس أرين Felix Arin الذي ذكر في مقدمته للترجمة(٢٩) أنه التزم في ترجمته التزامًا دقيقًا بنص الطبعة الألمانية الأصلية للكتاب والصادرة في عام ١٩١٠م(٣٠)، فيما عدا بعض الإضافات والتعديلات التي أدخلها المؤلِّف. وعرض عليه المترجم التجارب الطباعية للترجمة. ثم صدرت طبعة ألمانية ثانية لهذا الكتاب عام ١٩٢٥م بعد أربع سنوات من وفاة مؤلِّفه، أصدرها فرانز بابنجر Franz Babinger(٣١).

من هذا نجد أن كتاب جولدتزيهر كان واسع الانتشار، وامتد تأثيره في كل مكان نظرًا لما كان يتمتع به مؤلفه من وزن كبير في مجال الدراسات الإسلامية. وهي شهرة يستحقها تمام الاستحقاق. وقد انتقلت أقواله عن المدرسة النظامية والحركة الأشعرية، دون اعتراض أو تفنيد، إلى دراساتنا وبحوثنا عن الإسلام. وتظهر هذه الأقوال في الفقرات التالية التي ننقلها من كتابه «Vorlesungen»:

«. . . مضى على الأشاعرة حين من الدهر لم يجرأوا خلاله على تدريس الكلام علنًا، وظلوا كذلك حتى منتصف القرن الحادي عشر عندما أنشأ وزير السلاجقة المشهور نظام المُلْك مناصب تدريس عامة public chairs في المدارس العظيمة التي أسَّسَها في نيسابور وبغداد لتدريس المذهب الكلامي الجديد؛ فأمكن تدريس الكلام على مذهب الأشاعرة رسميًا، وأُدمج في صلب المذهب السُني، وأصبح في مقدور أشهر ممثلي الأشاعرة أن يشغلوا مناصب التدريس في النظاميات. ومن ثم فقد تحقق في هذه المدارس النصر للمذهب الأشعري في صراعه ضد مبدأ الاعتزال من جهة، وضد السُنية المتصلبة من جهة أخرى. ولهذا يُعد العصر الذي ازدهرت فيه المدارس مُهمًا، ليس في تاريخ التربية فحسب، وإنما في تاريخ العقائد الإسلامية أيضًا»(٣٢).

٢) مراجعة نقدية

في هذه الفقرة عدة نقاط في حاجة إلى إيضاح. أولها: أن جولد تزيهر ظن أن مناصب المدرسين في النظاميات كانت وظائف عامة وقد ظن ذلك لأن نظام المُلْك نفسه كان شخصية عامة يتصرف باعتباره ممثلاً للسلاجقة لكونه الوزير الأول في حكومة تلك الأسرة الحاكمة. ما زال هناك من يعتقدون أن الصفة الرسمية أو العامة للواقف تُضفي على مدارسه صفة رسمية أو عامة مماثلة. بيد أن مركز الواقف لم يكن ليغيِّر بأي حال من الأحوال من الوضع القانوني للمعهد العلمي الذي يقيمه؛ إذ تبقى المدرسة وقفًا. وكانت المدرسة ذاتها تدار طبقًا لرغبات الواقف وهو نظام المُلْك، والذي جعلها مدرسة شافعية على وجه التخصيص، فكان الالتحاق بها مقصوراً على الطلاب الذين آثروا إتباع المذهب الشافعي. وقد أسَّسَ أبو سعد المستوفي، وزير خزانة نفس السلطان السلجوقي ألب أرسلان مدرسة خاصة به، هي مدرسة مشهد أبي حنيفة لتكون مدرسة مقصورة على الأحناف. وكانت مدرسة أبي حنيفة على عكس المدرسة النظامية- تمثل المذهب الذي ينتمي إليه السلاطين السلاجقة. وتشير الفقرة التي وردت في تاريخ البنداري عن السلاجقة العراقيين إلى أن نظام المُلْك لم يَبُزْ أبا سعد أو يتفوق عليه(٣٣).

وفضلاً عن أن المدرسة النظامية لم تكن معهداً علمياً رسمياً، فإن أول مُدرس عُين بها، وهو أبو إسحق الشيرازي، وظل يُدرس بها طوال ستة عشر عاماً إلى أن مات، لم يكن أشعرياً عقلانياً، بل إنه كان يُعارض المذهب الأشعري في مؤلَّفاته الموجودة بأيدينا[٣٤]. وقد أُثر عنه قوله إن آراءه تُخالف آراء الأشاعرة أو كما قال: «. . . وهذه كُتبي في أصول الفقه أَقول فيها خلافاً للأشعرية»[٣٥].

إن كتاب وقف المدرسة النظامية ينص على إحداث الوظائف الآتية:

١- مُدرس.

٢- واعظ.

٣- متولي الكتب (أمين مكتبة).

٤- قارئ للقرآن لتعليم القراءات.

٥- نحوي لتعليم النحو واللغة العربية والأدب. وعلاوة على ذلك ينص كتاب الوقف بوضوح على أن:

١- المدرسة النظامية عبارة عن وقف لمصلحة أتباع المذهب الشافعي من الشافعية في الفقه وأصول الفقه.

٢- إن العقارات الموقوفة على النظامية موقوفة أيضاً لمصلحة الشافعية في كل من الفقه وأصوله.

٣- إن أرباب الوظائف التالية يجب أن يكونوا شافعية في الفقه وأصول الفقه، وهم: (أ) المُدرس، (ب) الواعظ، (جـ) متولي الكتب. ولم يُذكر شيء بخصوص قارئ القرآن والنحوي في هذا الشأن في الوثيقة الموجودة لدينا. ولم يَرِدْ في هذا الكتاب أي ذكر للكلام أو المُتكَلِّم أو الأشعرية. وكثيراً ما كانت المدرسة تُقام طبَقاً لرغبات الفقيه الذي يقع عليه الاختيار ولتدريس الفقه بها. ومن المُرجَحَ أن الشيرازي، الذي كان مُخالفاً للأشعرية في أصول الفقه، كان هو السبب وراء المطلب المزدوج للمدرسة النظامية، وهو أن يكون مُدرس الفقه شافعياً في كل من الفقه وأصول الفقه؛ فالمجال الأخير منهما، وهو وثيق

الصلة بالكلام، كان من الممكن أن يتشرَّب بالعقائد الأشعرية. ومن هنا نجد المدرسة النظامية، وهي أبعد من أن تكون قد أنشئت من أجل الكلام الأشعري، تصر على أن يكون مُدرسها ذا ميول شافعية بحتة حتى في مجال أصول الفقه[٣٦].

وقد قرن جولد تزيهر اسم الغزالي الشهير باسمي نظام المُلْك، والمدرسة النظامية. ومن هذه الأسماء الثلاثة بنى نظريته عن انتصار الأشعرية وبزوغها باعتبارها السُنية الجديدة للإسلام. غير أن الغزالي لم يصل إلى بغداد ومدرستها النظامية قبل عام ٤٨٤هـ، أما مُدرسها الأول المناوئ للأشعرية أبو إسحق الشيرازي والمدة التي انقضت قبل ذلك منذ إنشاء تلك الكلية وامتدت ربع قرن من الزمان، فقد مر عليهما مرور الكرام. ومما سهَّل فكرة اعتبار النظامية مدرسة رسمية، ما فعله ماكس فان برشم من تقسيم المدارس إلى نوعين: مدارس «خاصة»، وأخرى «سياسية»، واعتبار الأخيرة أداة من أدوات الدولة، لكونها من إنشاء رجال الدولة.

ومضى جولد تزيهر في تعديله لنظرية فان برشم خطوة أبعد. فعلى حين تحدَّث فان برشم عن مذهب الأشعري الذي حظى بمساندة السلاجقة، أراد جولد تزيهر أن يوضح بأن الأشاعرة، وليس الأشعري، هم الذين طوروا مذهبه في منتصف القرن الحادي عشر الميلادي وجعلوه سُنية وسطًا بين المذهبين المتطرفين؛ المعتزلة والحنابلة. ويبدو أن جولد تزيهر أراد بهذا التعديل أن يتجنب إشكالية أثارتها نظرية فان برشم؛ لأنه لو كان السلاجقة قد ناصروا مذهب الأشعري حقًا، فلماذا كان يُسَبُّ الأشعري من فوق المنابر في خراسان بأمر أول سلاطين السلاجقة العظام طُغْرُل بك؟ إن جولد تزيهر يتفادى هذه الإشكالية بالفصل بين الأشعري وأتباعه، وهو يؤجل نصرهم المزعوم إلى افتتاح المدرسة النظامية بعد منتصف القرن الحادي عشر الميلادي؛ ففي ذلك الوقت كان سَبُّ الأشعري قد توقف. ويرجع السبب في ذلك إلى عزل عميد المُلْك الكُنْدُرى (ت٤٥٧هـ/ ١٠٦٥م)، وزير طُغْرُل بك، وكان حنفيًا معتزلاً، وقد حل محله نظام المُلْك وزير ثاني سلاطين السلاجقة العظام ألب أرسلان، والسلطان الثالث مَلك شاه.

إن محور نظرية جولد تزيهر يتركَّز حول الأشعرية. وهي أشعرية مجردة من الأشعري الذي تتسمى باسمه. أما الشيعة فإنهم يتوارون إلى الظل وتتضاءل أهميتهم على نقيض

الدور الذي لعبته الأشعرية في نشأة المدرسة. إن جولد تزيهر يعتبر المدرسة معهداً لعلم الكلام، بيد أن المدرسة كانت كلية لتدريس الفقه مع تدريس مواد مساعدة، ولم يكن ضمن مدرسيها مُتكلِّم بهذه الصفة. وكان مُدرسها الذي يحمل هذا اللقب مُدرسًا للفقه، وربما كان مُتكلِّمًا أيضًا، ولكنه كان يتولى منصبه هذا بصفته مُدرسًا للفقه، ولكن لم يكن في المدرسة وظيفة لتدريس الكلام.

وقد يسأل سائل: إذا كانت المدرسة لم تُستخدم وسيلة لنشر الروح الأشعرية الجديدة، ففيم كانت تُستخدم إذن؟ إن الغرض الذي كانت المدرسة تخدُمه كان، وبقى كما كان، هو نفس الغرض الذي كان يخدُمه سلفها؛ أي المسجد، وهو تدريس مذهب من المذاهب الفقهية التي كُتب لها البقاء والاستمرار. فإذا كانت المدرسة ثنائية، أو ثلاثية، أو رباعية، على نحو ما كان عليه حال بعض المدارس فيما بعد، فإنها كانت تُعلِّم مذهبين أو ثلاثة أو أربعة مذاهب على التعاقُب، بحيث يبقى كل مذهب مستقلاً عن المذاهب الأخرى، كاملاً مستكفيًا بنفسه. وحتى عندما كان مُدرسٌ واحدٌ هو الذي يُعلِّم أكثر من مذهب -على نحو ما كان يحدث في العصور التالية- فإنه كان هو الذي ينتقل من جانب من المدرسة إلى جانب آخر حيث يوجد أتباع كل مذهب، بينما يبقى الطلاب في موضعهم دون أن يختلطوا بطلاب المذاهب الأخرى. فقد كانت المدرسة المتعددة (المذاهب) مدرسة تضم في الواقع مدارس أخرى؛ لأن كل مذهب يمثل مدرسة، رغم أن المذاهب كلها كان يضمُّها مبنى واحد. وعندما يلتقي أتباع مذهبين أو ثلاثة فإنهم كانوا يلتقون لأغراض علمية أخرى، كأنْ يعقدوا مناظرة بين أنصار الآراء المتعارضة على سبيل المثال.

خامساً: المدرسة في رأي ج. بيدرسن

كتب ج. بيدرسن (J. Pedersen) دراسة عن المدرسة في مقالة بحجم بحث نُشرت في الطبعة الأولى من «دائرة المعارف الإسلامية» Encyclopedia of Islam تحت عنوان «المسجد» (masdjid). وقد عَرَضَ للمدرسة في القسم المعنون (mosque)؛ لأنه كان يعتقد أنه ليس ثمَّة فرق بين المُنشأتين إذ يقول: «ليس هناك فرق من حيث المبدأ بَين المدرسة وغيرها من المساجد». وبذلك اعتبر المدرسة مسجداً في واقع الأمر[٣٧]. وقال في قسم سابق من مقاله إن «نمط المدرسة المعروف لنا مبنى على هيئة مسجد كامل. ولمَّا كانت

المساجد القديمة ذاتها تحتوي[٣٨] على غرف للمعيشة يستخدمها الطلاب في كثير من الأحيان، فليس ثمَّة فارق من حيث المبدأ بين المدرسة والمسجد العادي، سوى أن المدارس كانت مُعدة خصيصًا للدراسة وإيواء الطلاب»[٣٩].

وفي نفس الوقت يرى أن أصول المدرسة ترجع إلى المعهد المُسمَّى دار العلم إذ يقول: «على حين تحولت المعاهد التي تحمل اسم دار العلم في بلاد الدولة الفاطمية إلى مراكز دعاية للشيعة، نشأت المدرسة في المشرق من قلب معاهد علمية سُنية مماثلة»(٤٠). ويضيف إلى ذلك قوله: «إذا كانت المدرسة، في حدود كونها مبنى، تتمتع بشيء قليل من الاستقلال، فقد كانت معروفة بصفتها المتميزة دارًا للطلاب ومكانًا للتعليم. ولكن حتى إذا كانت المدرسة معهدًا مستقلاً، فإن الفارق بينها وبين المسجد العادي كان ضئيلاً جدًا، ويُقلل منه أن المواعظ كانت تُلقى في المدرسة أيضًا»[٤١].

ويستشهد بابن الحاج (ت٧٣٧هـ/ ١٣٣٦م) أحد الفقهاء في القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي) الذي كان يرى أن هناك حاجة إلى التفرقة بين المسجد والمدرسة وإعطاء أهمية أكبر لأولهما (مدخل ٢، ٣: ٤٨). ويستطرد قائلاً: إن «التفرقة ظلت مع ذلك مُصطنعة، ويصدق ذلك على التفرقة بين المدرسة والجامع»[٤٢].

من هذا يتبين لنا استنتاجين يمكن استخلاصُهُما من أقوال بيدرسن التي نقلناها آنفًا. أولهما: أنه ليس ثمة فرق من حيث المبدأ بين المسجد والمدرسة، والثاني: أن المدرسة تستمد أصولها من المعهد العلمي المُسمَّى دار العلم. وكما أوضحنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن كلاً من هذين الاستنتاجين غير صحيح. وكذلك إذا كانت المدرسة «نشأت في المشرق من صميم معاهد سُنية مماثلة»، وهو يقصد بذلك دار العلم، وإذا كانت المدرسة لا تختلف من حيث المبدأ عن المسجد، فإن الصفة المُميِّزة لكل دار من هذه الدور الثلاثة تبقى غامضة غير محددة.

هذا، وقد تبنى يوسف إيخه (Youssef Eche) فكرة بيدرسن من أن المدرسة استمدت أصولها من دار العلم، وتوسَّع فيها، خاصة فيما يتعلق بإشارة بيدرسن إلى الشيعة بصدد هذه المؤسَّسَة التعليمية[٤٣].

سادساً: المدرسة في رأي يوسف إيخه

خلافًا لما ذهب إليه جولد تزيهر، وتمشيًا مع ما فعله بيدرسن، تركز نظرية إيخه على المذهب الشيعي. وعلى حين أغفل جولد تزيهر ذكر فان برشم، نجد إيخه يُكثر من الاستشهاد به، ويُضيف إلى الدوافع السياسية والدينية التي يعتقد فان برشم أنها أسهمت في نشأة المدرسة. إلا أنه لا يؤيد رأي هذا الأخير في «المدرسة الخاصة» باعتبارها الشكل الوسيط للمعهد التعليمي الذي ظهر بين المسجد من جهة، والمدرسة التي أنشأها رجال الدولة من جهة أخرى.

يطرح إيخه وجهة نظره على شكل سؤال:

«هذه المدارس الخاصة، التي انفردت بها بلاد الفرس... هل كانت هي النموذج الذي سار على منواله من أنشأوا المدارس في العراق، وسوريا، ومصر؟ بعبارة أخرى: هل من الممكن أن يحدث تحول المدرسة من مدرسة خاصة صغيرة إلى معهد علمي، تابع للدولة، كبير الحجم، على وعي بالمهمة المنوطة به، بين عشية وضُحَاها دون الاستفادة بنموذجٍ كان موجودًا من قبل أن أوج اكتماله ونشاطه: دار العلم؟»

ثم يجيب على السؤال:

إنه أمر لا يمكن تصوره. وهنا نجد لدينا -على وجه القطع واليقين- تشابهًا بين دار العلم والمدرسة، وهو تشابه يُبيِّن تأثير الأولى على الثانية(٤٤).

١) مهمة دار العلم

يتناول كتاب إيخه تاريخ المكتبات في الإسلام، والتي كان من بينها دار العلم. والرأي الذي يؤيده يعزى إلى مقولة تُنسب إلى أستاذه السابق م. جوديفروي- ديمومباين (M. Gaudefroy- Demombynes) من أن المدرسة كانت تعديلاً لدار العلم(٤٥). ويسوق إيخه لتأييد هذا القول أسبابًا تستند أساسًا إلى الخلاف بين السنة والشيعة أشار إليها فان برشم. وفحوى استدلاله تسير على النحو التالي: إن دار العلم كانت أداة للدعاية الشيعية/ الإسماعيلية، وقد قامت المدرسة أساسًا لمناهضة الإلحاد الشيعي، وبذلك حلّت محل دار

العلم أو خلَّفَتها. وقد تم تدمير دار العلم التي أنشأها سابور في الكرخ ببغداد على أيدي جماهير السنة، برغم أنه لا يمكن إثبات ذلك. وعلى أية حال فإن ما بقي من كُتُبها قد بدَّده الغازي السني (أي السلجوقي، طُغْرُل بك). كما عَمل صلاح الدين على اختفاء دار العلم الفاطمية. ودمر الصليبيون الذين كانوا دائمًا يساعدون الأتابك، والأيوبيين دون قصد دار العلم في طرابلس (لبنان)، ودار العلم في القدس في آن واحد تقريبًا. وقد تم إنشاء المدرسة الجديدة (أي المدرسة العامة والرسمية كما تصورها فإن برشم وأكدها جولد تزيهر) في أعقاب تدمير دار العلم (في بغداد عام ٤٥١هـ): المدرسة النظامية ومدرسة أبي حنيفة تم افتتاحهما في عام ٤٥٩هـ/ ١٠٦٦م أي بعد ثماني سنوات من اختفاء دار العلم التي أنشأها سابور[٤٦].

ويمضي إيخة شارحًا كيف تبدو المدرسة استمرارًا لدار العلم فيقول[٤٧]:

١- إن دار العلم معهد تعليمي شبه رسمي يُدار على أنه منشأة موقوفة عامة، وكذلك المدرسة التي يشبه كِتَابُ وقفها كِتَابُ وقف دار العلم.

٢- كانت دار العلم تستضيف المُدرسين والطلاب، وكذلك كانت تفعل المدرسة.

٣- كانت دار العلم تُدفَنُ فيها جثامين الشخصيات الجليلة، وهو ما كان يحدث في المدرسة أيضًا، ويضرب إيخه مثلاً لذلك بمدرسة أبي حنيفة، ويقول: إن المدرسة النظامية كان من المزمع أن يدفن فيها جثمان الشافعي الذي كان من المفروض أن ينقل إليها من القاهرة (مدافن القرافة). ولا يتفق إيخه مع فان برشم في أن هذه الفكرة كانت حديث خرافة. ولا قِبلَ لايخه بإثبات دعواه هذه، وإنما هي تمثل ما يعتقد أنه الصواب على حد قوله.

٤- كانت دار العلم تحتضن الأدب في وقت بدأ فيه المسجد -الذي كان يحتضن هذا الفرع من فروع العلم فيما سبق- يُبدي عداءه له في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي. فخرج الأدب من المسجد واستقر في دار العلم. وقد استقر الأدب في المدرسة منذ البداية رغم أنه لم تكن له صلة بالعمل الديني والسياسي الذي كانت تستهدفه هذه المؤسَّسَة التعليمية.

٥- إن المكتبة التي كانت تحتل موقعًا مختارًا في دار العلم، قد انتقلت إلى المدرسة مباشرة. وكانت المدرسة النظامية تضم إلى جانب الفصول الدراسية المُخصَّصة للتدريس، مكتبة رائعة أيضًا، وهي من أشهر المكتبات في التاريخ العربي. ولم يكن هناك مسجد واحد قبل القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي يفخر بوجود مبنى خاص للمكتبة فيه. ويبدي إيخه حماسًا كبيرًا لهذه النقطة فيقول: إن تأثير دار العلم في هذا المجال لا يرقى إليه أدنى شك؛ فقد انتقلت المكتبة العربية مباشرة من دار العلم إلى المدرسة، ولا يمكن أن نُدلِّل على وجود مرحلة وحيدة لتطورها.

٦- هناك مظهر آخر لانتقال التأثير من دار العلم إلى المدرسة، وهو مظهر يوحي بكثير من الاحتمالات وأهميته أبعد مدى، وذلكم هو انتقال التأثير عن طريق الطلاب؛ فقد كان للطلاب حرية الدخول إلى منشآت دار العلم. وإليك الطريقة التي تم لهم بها ذلك: تحت الستار الواهي للاجتماعات والمناظرات وأحاديث العلماء، تغلغل التدريس في نشاط مؤسسات دار للعلم. وقد ذكر إيخه أمثلة لذلك.

٧- هذه الحُجة يعدها إيخه «برهانًا ناصعًا» يعزز الأدلة التي يسوقها لإثبات انتقال التدريس من دار العلم إلى المدرسة (Une prevue eclataute renforcer les tomoignages repportes) إن دار العلم مكتبة تُبذل فيها محاولة لنشر مبادئ الدعاية لمذهب بدعي وتلقين تعاليمه. وقد استبدلت المدرسة بذلك تعليم السُنة. والسنة معناها أن يسير المرء في حياته على هدي من أقوال النبي ﷺ وأفعاله. وكانت دراسة الحديث في المدرسة بغرض مقاومة الدعاية الشيعية، وقد تبنَّت تدريس الحديث المدارس الأولى التي أنشئت ردًا على تعليم المذهب الابتداعي في دار العلم، وكان ذلك التدريس يتم أحيانًا في مكتبة المدرسة كما لو كان ذلك يحدث قصدًا.

٨- في هذه الحجة الأخيرة يرى إيخه أن «وسيلة الكتاب في التدريس العربي» عنصر مشترك يربط المكتبة (أي معاهد دور العلم) «بالجامعة الإسلامية» (المدرسة). إن سلطة المدرس تستند إلى الكتب التي يُدرسها. ويشير إيخه إلى أن هذا الموضوع لم يُبحث بعد، ولكنه يريد أن يؤكد نظام الدرجات. فالكتاب هو أداة التعامل بالنسبة للمُدرس

والطالب على حد سواء، فالمدرس تصبح وظيفته القيام بمهمة المُعلق، أما الطالب فهو الشخص الذي لديه إلمام بالمؤلَّفات التي أمكنه فهمها واستيعابها. وفي القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي شرعت الدولة، بتأثير من علماء السُنة، في فرض مذهب واحد (الأشعرية) فسدَّت بذلك الطريق أمام المناقشات والأفكار الجديدة. وتزامنت حالة الجمود هذه مع إنشاء المدرسة التي كان هدفها الرئيس -كما يدل عليه تاريخها- توحيد المذاهب الدينية وفرض هذا التوحيد على المذاهب. وقد وضعت المدرسة مصيرها في كفة واحدة مع الكتاب، وأعلنت سلطة الكتاب؛ بل إنها ذهبت إلى حد عدم الاعتراف بشيء آخر خلاف الكتاب لأن بعض المدارس أُنشئت لتدريس كتاب واحد بعينه. ومن أمثلة ذلك دار المثنوي في بغداد (المثنوي: عنوان كتاب لجلال الدين الرومي الصوفي الفارسي).

ثم يلخص إيخه أدلته التي تثبت ما يعتبره تأثير دار العلم على المدرسة:

برغم الاختلاف من حيث المبدأ، فإن هذا المعهد العلمي (أي المدرسة) نقلت عن سابقتها -أو فلنقل رائدتها- نُظُمًا معينة يمكن أن نذكر منها:

١- التنظيم الإداري للوقف.

٢- محاولة تجميع الطلاب معًا بهدف الإيواء والإطعام تحت لواء خزانة الحكمة التي خرجت إلى حيز الوجود نتيجة لانتشار العلوم.

٣- تخصيص مكان تُدفَن فيه بعض الشخصيات المهمة.

٤- المكتبة بكل فخامتها وأوج نشاطها وقت وجودها كانت قائمة في دار العلم. وما زالت تحتفظ بذكرى هذا الوجود في صنوف دروس الحديث التي تُدرَّسُ فيها.

ومن هنا نجد أن «تحول دار العلم إلى المدرسة» حقيقة واقعة على نحو ما جاء في تلك العبارة الذكية والعميقة المعنى التي جَرَتْ على لسان أستاذنا المبجل المسيو جوديفروي- ديمومباين (Monsieur Gaudefroy-Demombynes): «لقد أنجبت المكتبة (دار العلم) الجامعة العربية»[٤٨].

٢) مراجعة نقدية

إن هذا السـرد الـمُطول لأدلة إيخه ليس له من مُبرر سـوى أنها تمثل أحدث ما جاء به باحث مشهور عن أصل المدرسة وتطورها. وفضلاً عن ذلك فإنها تُردِّد من جديد الفكرة العامة التي نشرها فان برشم منذ ثمانية عقود مضت. وفيما عدا إحالتين إلى المقال المنشور عن «المسجد» في «دائرة المعارف الإسلامية» بقلم بيدرسن، فإن دراسة إيخه لا تشير إلى جميع الدراسات التي تعرضت لهذا الموضوع خلال تلك المدة. ويبدو أن إيخه لم يكن لديه علم بالدراسة التي نشرتُها عام ١٩٦١م[٤٩] عن المدرسة وغيرها من معاهد العلم في بغداد في الفترة التي يعتبرها -مثلما اعتبرها فان برشم وجولد تزيهر من قبل- ذات أهمية قصوى بالنسبة للعوامل السياسية والدينية التي أدت إلى نشأة المدرسة، ونعني بها القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي. وكذلك يبدو أنه لم تَصل إلى علمه الدراسة الخاصة بابن عقيل التي تناولت الوضع السياسي في بغداد والحركات الدينية التي قامت فيها خلال فترة القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي والفترة السابقة عليها مباشرة[٥٠].

وسنتناول فيما يلي أدلة إيخه كلاً منها على حدة للتحقق من صحتها وسلامتها:

١- إن كون كل من دار العلم والمدرسة مؤسَّسَة موقوفة لا يعني أن إحداهما نشأت من الأخرى؛ فلقد كان الوقف هو الشكل الوحيد للاستمرار والديمومة في الإسلام. وعلى أية حال فإن أيًا من المؤسَّسَتين العلميتين لم تكن مُنشأة رسمية أو شبه رسمية. فالمنشأة الوقفية يُنشئُها الواقف بصفته شخصًا مسلمًا عاديًا، يتصرف في أمواله وثروته الخاصة بإنشاء معَهد علمي لغرضٍ خيري عام، على أنه عمل يتقرب به إلى الله (قُربة).

٢- إن الاستضافة التي كانت توفرها دار العلم كانت مؤقتة، توفرها للزُوَّار الذين يفدون إلى المكتبة للدراسة لفترة غير محددة، والذين ينزلون ضيوفًا على الواقف الذي كان يُخصِّص لهم راتبًا أثناء إقامتهم إذا كانوا في حاجة إليه. وينطبق ذلك على سبيل المثال على دار العلم الخاصة بالمَوْصلي[٥١]. وفي المقابل، كانت الضيافة التي توفرها المدرسة منصوصًا عليها في كتاب الوقف. وما أن يتم قبول الطالب حتى يصبح واحدًا

من أرباب الوقف يتقاضى راتبه على أنه حق له، ولم يكن في مقدور الواقف بعد أن يُوقِّع على كتاب وقفه أن يحبس هذه الرواتب، ما لم يكن هناك سبب لذلك، وعلى أن يكون هذا السبب مذكوراً في كتاب الوقف. وكذلك فإن رواتب المدرسة من المأوى والمأكل -إذا جاز هذا التعبير- لم تكن مؤقتة، بل كانت ذاتَ طابَعٍ دائم، ولا ترتبط بالواقف أو مدة حياته، بل كانت تستمر بعد وفاته.

٣- لم تكن كل دُور العلم ولا المدارس تتخذ مدافن للشخصيات الجليلة. أما مدرسة مشهد أبي حنيفة فقد سُمِّيَت بهذا الاسم لأنها أنشئت في الموقع الذي كان يوجد به قبر أبي حنيفة، وقد أقيمتَ فوقه قبة[٥٢]. وليس هناك أي دليل -مهما كان- على أنه كانت هناك نية لنقل جثمان الشافعي إلى نظامية بغداد. وقد كان فان برشم مُصيبًا في هذه المسألة؛ فقد سُميت النظامية باسم نظام الـمُلْك على خلاف ما اتُّبع في تسمية المدرسة التي أطلق عليها اسم أبي حنيفة.

٤- لا يسوغ للمرء أن يستنتج أن دار العلم أثرت في المدرسة على أساس أن الأدب كان يُدَرَّس في أولاهما ثم انتقل إلى الأخرى؛ فقد كان الأدب يُدَرَّس في المسجد أيضًا، والذي تجاهله إيخه تجاهلاً تامًا باعتباره داراً من دور العلم سابقة على المدرسة. كان المسجد منذ عهد بعيد معهداً لدراسة النحو ويشمل هذا دراسة الأدب. وقد ذكر ياقوت مساجد كانت تستخدم في هذا الغرض ومن بينها مسجد الكسائي[٥٣]. وكان الشافعي يُدَرِّس النحو والأدب في جامع[٥٤]. وظل النحو والأدب من بين العلوم المساعدة لدراسة الفقه، ولشرحِ النصوص في المساجد وفي المدارس على حدٍّ سواء.

٥- لم تكن المكتبات مقصورة على دار العلم؛ فكثير من الشخصيات المشهورة كانت لها مكتبات خاصة بهم. وليس هناك مُبرر للاستنتاج بأنها نشأت في جهة بعينها دون الجهات الأخرى ما لم ينهض على ذلك دليل آخر يؤيده.

٦- هنا يفترض إيخه أن ما حدث في إحدى المناطق وهي القاهرة، في ظل عهد ابتداعي وهو العهد الفاطمي، قد حدث أيضًا في منطقة أخرى، وهي بغداد في عهد الخلافة العباسية السُنية. ومصدره فيما قاله عن قاهرة القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي

هو كتاب المقريزي الذي ألَّفه في القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي. ثم يذكر ما كان يعتزمه الخليفة المعتضد في بغداد من إقامة معهد للعلم في قصره، وهي نوايا لم توضع موضع التنفيذ مطلقًا. وليست لدينا معلومات عمًّا كانت ستصير إليه هذه الدار على وجه التحديد. وعلاوة على ذلك، فإن إيخه يتضارب في تعريفه لدار العلم واعتبارها مكتبة في بداية كتابه (انظر صفحة ١ وما بعدها)، ثم يُعمِّم بعد ذلك، على أساس دار العلم القاهرية، بأن الطلاب كانوا يُقبلون بها ويتلقون دروسًا منتظمة. إن كل الأدلة المتوافرة لدينا تشير إلى أن الاتجاه العام في مسيرة حركة التعليم كان يتجه نحو الغرب الإسلامي، انطلاقًا من بغداد لكونها المركز الثقافي.

٧- ويقول إيخه هنا: إن دار العلم كانت مكتبة يتلقى الطلاب فيها العلم. ويُعد تعليم الحديث في النظامية دليلاً على روح المعارضة والتقليد في آن واحد. وهو رأي له جاذبيته، ولكنه لا يمكن تصوره إلا إذا لم يكن هناك مكان يُدرَّسُ فيه الحديث فيما سبق؛ لأن الحديث كان يُدرَّسُ في حلقات المساجد، وفي المساجد ذاتها وهما مكانان طبيعيان ومشهوران جدًا، وليس من المعقول أن نبحث عن التقليد والتأثير في مكان آخر غيرهما، فقد كان الحديث يُدرَّسُ في حلقات ومساجد بغداد وغيرها من العواصم الإسلامية قبل ظهور المدرسة وبعد ظهورها.

٨- في حُجته الأخيرة الإسلامية يعتبر إيخه الكتَابَ حلقة الوصل بين المكتبة والمدرسة والتي يُسميها «الجامعة العربية». ولكن الكتَاب كان موجودًا في المكتبات بمختلف أنواعها، فلماذا نعتبره وسيلة خاصة بدار العلم وحدها ثم نستنتج من ذلك أن هذه الدار أثرت في المدرسة؟ وإذا سلَّمنا بذلك، فماذا يُقال عن المساجد التي كان الكتَابُ يُستخدم فيها من قبل، والتي قام فيها نشاط التعليم والتعلُّم قبل ظهور المدَرسة بقرون؟.

إن إيخه يؤيد الفكرة التي طرحها فان برشم من أن الدولة بدأت في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي تفرض مذهبًا واحدًا (وهو المذهب الأشعري) وسَدَّت الطريق أمام المناقشة والإبداع. وإذا جاز أن يُقال: إن الدولة فرضت مذهبًا معينًا، فإن هذا

المذهب لم يكن المذهب الأشعري، وإنما كان المذهب السلفي المتمثل في «الاعتقاد» الصادر باسم الخليفة القادر بالله، ثم ارتبط بعد ذلك باسمه واسم ابنه القائم بالله. إلا أن «الدولة» كانت تُناصر المذهب الذي كان يحظى بتأييد الجماعة الإسلامية عن طريق الإجماع. وكان فان برشم على حق عندما قال إن «الدولة» أيدت المذهب المُنتصر، ولكنه أخطأ عندما ظن أن هذا المذهب هو مذهب الأشعري. فلو كان ذلك صحيحًا لما أمر طُغْرُل بك السلجوقي بسبِّ الأشعري من فوق المنابر في خراسان. وإدراكًا من جولد تزيهر لهذه السياسة فقد عدَّل فكرة فان برشم بقوله: إن هذا المذهب لم يكن مذهب الأشعري بل مذهب الأشاعرة. ولكنه كان مخطئًا في هذا الرأي أيضًا؛ لأننا نجد الأشاعرة ما زالوا يناضلون من أجل الشرعية في القرن الرابع عشر الميلادي، أي بعد فترة طويلة من انقضاء القرن الحادي عشر الميلادي(٥٥).

وخلاصة القول: إن كثيرًا من المُنشآت ذات الطابع الدائم كانت مبنية على أساس الوقف، وهو الشكل الوحيد للاستمرارية في الإسلام؛ ؛ فلم يكن هناك بديل آخر لمُنشأة يُرَادُ لها أن تبقى بعد وفاة منشئها. وفيما يختص بتوفير المأوى والمأكل للطلاب، فقد أصبحنا نعرف الآن أن المسجد بالاشتراك مع الخان الكائن إلى جواره كان يوفر هذين العنصرين الأساسيين للمدرسة. وهناك حقيقتان تُثبتان أن مُجمَّع المسجد -الخان كان النموذج الرائد للمدرسة: أولاهما (أ) أن أول مُدرس للنظامية، وهو أبو اسحق الشيرازي، ترك مثل هذا المُجمَّع لكي يتولى وظيفة تدريس الفقه في النظامية(٥٦)، وثانيتهما (ب) أن تلك الواقعة لم تكن حالة فردية؛ لأنه كانت هناك مُجمَّعات مماثلة في أنحاء أخرى من بغداد، كما أن بدر بن حَسْنُويه كان قد أقام شبكة واسعة النطاق من هذه المُجمَّعات في القرن السابق. ويبدو أن إيخه لم يعلم بوجود هذه الشبكة التي تعرضت لها دراسة سابقة صدرت قبل دراسته(٥٧).

سوف يدرك القارئ على الفور أن التحليل السابق يتناول آفاقًا واسعة من التاريخ الإسلامي. إن ما يُقال له «المدرسة السياسية» يتطلب بحث الأوضاع السياسية في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي بما في ذلك العلاقة بين الخليفة والسلطان، وسلطة الخليفة التي يُقابلها نفوذ السلطان، بالنسبة للبويهيين أول الأمر، ثم بالنسبة للسلاجقة

الذين حلوا مكانهم. ولابد عند دراسة السلاجقة من أن نضع في الاعتبار وزراءهم، وأولهم عميد الـمُلْك الكُنْدُري وزير طُغْرُل بك، ثم نظام الـمُلْك الذي حل مكانه وشغل هذا المنصب طوال ثلاثين عامًا في عهد ألب أرسلان ومَلِكْ شاه (سلطنته: ٤٦٥- ٤٨٥هـ/ ١٠٧٢- ١٠٩٢م). والواقع أنه لابد من أن يتناول البحث نظام الـمُلْك لأنه قد تحقق نفع كبير من المدارس التي أنشأها في كل أنحاء الدولة، خاصة المدرسة التي أنشأها في بغداد مقر الخلافة والمركز الثقافي للعالم الإسلامي. وقد أيد الوزيران السلجوقيان علماء يتبعون مذاهب متعارضة؛ فقد أيد الكُنْدُري المعتزلة في حين كان نظام الـمُلْك يؤيد الأشعرية. وهو موقف يتطلب دراسة الحركات الدينية في تلك الفترة وعلاقتها بمذهب أهل السنة. ويزيد هذا البحث تعقيدًا تجزئة جولد تزيهر للمذهب السني إلى مذهبين؛ مذهب قديم وآخر جديد، فضلاً عن تقسيمه للمذهب الأشعري إلى قسمين؛ قسم خاص برئيس المذهب، أي الأشعري، وقسم آخر مفصول عن رئيسه ظهر لاحقًا وهو الأشعرية.

وهكذا نجد أن التاريخ السياسي، والتاريخ الديني، وتاريخ مؤسَّسَات العلم تتشابك جميعها. ولابد من فَكِّ هذا التشابك قبل أن يتطلع المرء إلى فهم أهمية المدرسة ومكانها في التاريخ.

الملحق رقم (٢)

إن أفضل مرجع بين أيدينا عن الكليات (المدارس) هو كتاب النُعَيْمي «الدّارس» الذي يتناول مدارس دمشق، ويتضمن معلومات عن ١٢٨ كلية فقهية للمذاهب السُنّية الأربعة (٦١ مدرسة شافعية، ٥٢ مدرسة حنفية، ١١ مدرسة حنبلية، ٤ مدارس مالكية) تم انشاؤها فيما بين حوالي عام ٤٩٠-٨٩٢هـ (١٠١٠- ١٤٨٧م).

بالنسبة لباريس يذكر راشدال (في كتابه «Universities»، الجزء الأول، صفحة ٥٣٦ وما بعدها) ٧٠ كلية أنشئت فيما بين عامي ١١٨٠ و ١٥٠٠م (٥٧٦- ٩٠٥هـ).

ويتضمن الكتاب أيضًا معلومات عن معاهد العلم الآتية: دور القرآن(٧)، دور الحديث(١٦)، معاهد تجمع بين هاتين الدارين(٣)، كليات الطب(٣)، الرباطات(٢١)، الزوايا(٢٦)، التُرَبْ (٧٩)، والمساجد في دمشق والمدن السورية الأخرى(٣١). بالنسبة للكليات في المدن الإسلامية الأخرى (راجع بالنسبة لبغداد: «الجامع المختصر»، لابن الساعي -الكشاف، وMIL صفحة ١٧ وما بعدها، و«مدارس بغداد» لعماد عبد السلام رؤوف صفحة ٢٢٦ وما بعدها . وبالنسبة لنيسابور: راجع «Patricians» صفحة ٢٤٩ وما بعدها (رقم ٦ ، دار السُنة، يجب عدم الخلط بينها وبين دار الحديث التي ظهرت لاحقًا؛ لأنها تشير إلى وجود معارضة لدار العلم، إذ إن لفظ «السُنة» يرمز إلى العلوم الشرعية كنقيض للعلوم الدخيلة التي كانت تُدرَّسُ في دار العلم. وكان الحديث علمًا مُساعدًا في كليات الفقه). بالنسبة لحلب: انظر «Professeurs»، صفحة ٨٦ وما بعدها. وبالنسبة للأرجاء المختلفة من العالم الإسلامي انظر «Ausbreitung» صفحة ٣٣٥ وما بعدها (Madaris und masajid). وهناك ثلاث دراسات وصلت الآن إلى مراحلها الأخيرة وتتضمن معلومات عن معاهد العلم في مصر، ويعكف على إعدادها جاري ليسر (Gary Leiser)؛ وعن المعاهد في أسبانيا الإسلامية ويعكُف على اعدادها كاي هيكنن (Kay Heikkinen) وميشيل لنكر (Michael Lenker).

التذييلات

الفصل الأول
النُظُم

(1) Esquisse, 24; Introduction, 28.

(٢) انظر : .EI^2, s.v. fiqh, (by J. Schacht), II, 889b (lower portion)- 890a.

(3) Islam, 212

(٤)الخطط، ج٢، ص٣٤٤.

(٥) انظر : .EI^2, III,888a (last paragraph) and 890 (21ff)

(٦) قارن مع : Introduction

(٧) انظر Zahiriten

(٨) المعارف، ص٢٤٨، وردت في : Zahiriten, 4 n.1

(٩) الأقاليم، ص٣٧ (سطر ٥، ٧-٨).

(١٠) المرجع السابق، ص٣٨ (سطر ٨-٩).

(١١) المرجع السابق، ص١٤٢ (سطر ١١).

(١٢) الملل والنحل، ج٢، ص٤٥ (سطر ٢٥- ٣٠)، ص٤٦ (سطر ١٥- ١٦).

(١٣) مقدمة ابن خلدون، ص٢١٨ (السطر الأول)؛ Muqaddima, III, 5, cited in Zahiriten, 5 n.3

(١٤) الفهرست، ص٢٢٥. وردت في Islam, 209 n.3

(١٥) الأقاليم، ص٣٧.

(١٦) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٢، ص٣٢٧.

(١٧) الأقاليم، ص٣٧ (السطر الخامس).

(١٨) طبقات الفقهاء، ص ١٣٢ - ١٣٣ .

(١٩) المرجع السابق، ص١٣٤ .

(٢٠) المرجع السابق، ص١٠٣ .

(٢١) وعنه أخذ البغداديون؛ «أخذ عنه عامة شيوخ بغداد» . . إلخ؛ انظر : المرجع السابق، ص١٥٠ ، ص٩٧ وغير موضع .

(٢٢) المرجع السابق، ص٧٨ .

(٢٣) المرجع السابق، ص٧٩ .

(٢٤) المرجع نفسه .

(٢٥) المرجع السابق، ص٨٠ .

(٢٦) المرجع السابق، ص٨٥ .

(٢٧) المرجع السابق، ص٨٩ .

(٢٨) المرجع السابق، ص٩٢ .

(٢٩) وفيات الأعيان، ج٣، ص ٢٨٠- ٢٨١ .

(٣٠) سلطنته : ٦٥٨- ٦٧٦هـ/ ١٢٦٠- ١٢٧٧م .

(٣١) الخطط، ج٢، ص٣٤٤ .

(٣٢) خلافته : ٥٧٤- ٦٢٢هـ/ ١١٨٠- ١٢٢٥م .

(٣٣) خلافته : ٦٢٣- ٦٤٠هـ/ ١٢٢٦- ١٢٤٢م . وفيما بين الناصر والمُستنصِر خلافة الظاهر لفترة قصيرة في ٦٢٢هـ/ ١٢٢٥م .

(٣٤) طبقات الفقهاء، ص١٥١ ؛ حول ظاهرية بغداد، انظر : Ibn 'Aqil, 278ff

(35) See Ash'ari' (1962).

(٣٦) حول الظاهرية والقياس، انظر : Zahliriten & Grammaire

(37) Ib 'Aqil, 280 and notes

(٣٨) هناك استثناء من هذه القاعدة العامة ظهر فيما بعد، في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي في كتاب النُعَيْمِي عن مدارس دمشق حيث خُصِّصَت ثلاث مدارس لدراسة الطب وهي:

١- المدرسة الدخورية، أُنشئت في ٦٢١هـ/ ١٢٢٤م.

٢- المدرسة الدنيسيرية التي أنشأها الطبيب/ الفقيه الشافعي عماد الدين الدنيسيري (ت٦٨٦هـ/ ١٢٨٧م).

٣- المدرسة اللبودية النجمية، وأنشأها في ٦٦٤هـ/ ١٢٦٦م نجم الدين بن اللبودي الذي ألَّف كتابًا في الطب على طريقة النظر الخاصة بالفقهاء؛ انظر: Method, 659

(٣٩) دار القرآن الرشائية، انظر: الدارس، ج١، ص١١.

(٤٠) المنتظم، ج٦، ص١٣٣ (سطر ٧-٨)؛ وأيضًا: TIS, apud Materials, 98

(٤١) المنتظم، ج٦، ص٩٨؛ وأيضًا: Supplement, s.v. jls

(٤٢) المنتظم، ج٦، ص١٤٥ (سطر ١٤-١٥).

(٤٣) انظر: LL، تحت الكلمة، حيث يشرح لين كلمة «مجلس» على أنها اختصار لـ«أهل المجلس».

(٤٤) الفقيه والمُتفقِّه، ص٤٨٤- ٤٨٥/ ج٢، ص١٣١ (الفقرة الأخيرة). صدر هذا الكتاب مؤخرًا في مُجلدين ثم تقسيمهما اعتباطًا، بتحقيق الشيخ إسماعيل الأنصاري. وينقسم الكتاب في شكله المخطوط إلى اثني عشر جزءًا، وصفحاته مُرقمة. ويشير الرقم الأول إلى صفحات المخطوطة، والرقم الثاني إلى النسخة المطبوعة، والتي صدرت بعد الاستعانة والإحالة إلى المخطوطة في هذه الدراسة.

(45) Supplement, s.v. majlls

(٤٦) طبقات الأطباء، ٦٧٢ .

(٤٧) قارن مع : المنتظم، ج٧، ص٩٥ .

(٤٨) قارن مع : طبقات الحنفية ؛ ومع Muntakhab, fols.43a, 84a, et passim

(٤٩) الفقيه والـمُتفقِّه، ص١٠/ج١، ص١٠ .

(٥٠) المرجع السابق، ص١٥/ ج١، ص١٤ (نقرأ: «التفقُّه» في المخطوطة بدلاً من «الفقه» في النسخة المطبوعة) .

(٥١) المرجع السابق، ص١٩/ ج١، ص١٧ .

(٥٢) المرجع السابق، ص٤٨١/ ج٢، ص١٢٩ .

(٥٣) الأحكام السلطانية، للماوردي، ص١٨٢ (Statuts, 406) . قارن مع : الأحكام السلطانية، لأبي يعلى، ٢١١ .

(٥٤) حول الجامع الأموي، انظر : تاريخ مدينة دمشق، ص٨٤ (يذكر فقط ستة زوايا للفقه من هذا النوع)، والدَّارِس، ج٢، ص٤١٢ (يذكر ثماني)، وبالنسبة للجامع العتيق، انظر : الخطط، ج٢، ص٢٥٥ (يذكر ثماني زوايا من هذا النوع) .

(٥٥) راجع Turkey, 133 ، وفيه وصفٌ مُوجزٌ حديثٌ للتربية الإسلامية في تركيا ؛ ص١٣٢ وما بعدها .

(٥٦) مُعيد النعم، ص٣٢ : إن إقامة جُمعتين في بلد لا يجوز إلا لضرورة عند الشافعي وأكثر العلماء .

(٥٧) للأمثلة، انظر : MIL, 5-7

(٥٨) المنتظم، ج٧، ص١٧١ (سطر ١٢ - ١٨) .

(٥٩) المرجع السابق، ج٧، ص١٧١ (سطر ١٨ - ٢١) .

(٦٠) انظر : معجم الأدباء، ج٤، ص١٦ .

(٦١) المرجع السابق ؛ مما يجدر ملاحظته أنه عندما استُعمل الفعل المبني للمجهول هنا (يُؤذن)، فإنه كان يُشير إلى الخليفة .

(٦٢) المرجع السابق .

(٦٣) المنتظم، ج٨، ص٢٦٧ (الفقرة الأخيرة) .

(٦٤) المرجع السابق، ج٩، ص٣-٤، خصوصًا ص٤ (سطر ٣-٥) .

(٦٥) المرجع السابق، ج١٠، ص١٤٥ : «وقد طار لُبُّه» .

(٦٦) انظر، على سبيل المثال، المنتظم، ج٩، ص٨٢ : «فحضر طراد بن محمد من باب البصرة في زُمرة العباسية . . . وجاء نقيب الطالبيين المُعمر . . . في زُمرة العلوية» .

(٦٧) المرجع السابق، ج٩، ص١٠٦ .

(٦٨) نزهة الألباء، ص٥٦ .

(٦٩) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٣، ص١٣٠ (سطر١٣) : «كيف تُعطي الحلقة لمن هذا اسمه؟» يشير بذلك إلى الاسم العرقي «الجيلي» من جيلان . ولعله يقصد أنه كان حريًا بالخليفة أن يفضل المُدرسين المحليين .

(٧٠) طبقًا لما يقوله الماوردي، فإن الخليفة كان يُعيِّن إمام المسجد .

(٧١) الإنصاف، ج٧، ص٥٥ .

(٧٢) MIL, 56 n.1

(73) Supplement, I, 317, s.v. halqa

(٧٤) طبقات الحنابلة، ج٢، ص١٥٣-١٥٥ .

(٧٥) أبو العبَّاس أحمد (ت٤٠١هـ/ ١٠١٠م؛ انظر المرجع السابق، ص١٩١)، أبو إسحاق إبراهيم (ت٤٤٥هـ/ ١٠٥٨م، انظر المنتظم، ج٨، ص١٩١) .

(٧٦) المنتظم، ج٦، ص٣٩٠؛ لمعلومات عن حلقات أخرى، انظر المصدر نفسه، ص٩، ص ٨٨- ٨٩، معجم الأدباء، ج٧، ص٢٦٦- ٢٦٧ .

(٧٧) المنتظم، ج١٠، ص٣٠- ٣١.

(٧٨) المرجع السابق، ج٩، ص٨- ٩ ؛ حول هذا النمط من الحلقات، انظر : وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٦١.

(٧٩) النصّ في المنتظم، ج٨، ص٣١٩، وفي معجم الأدباء، ج٨، ص٢٦٦- ٢٦٧ : «كان له حلقة بجامع القصر يُفتي فيها ويُقرئ الحديث، وحلقة بجامع القصر».

(٨٠) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ص٩، ص٢١.

(٨١) المنتظم، ج٨، ص١٤٨.

(٨٢) شذرات الذهب، ج١، ص١٥٩.

(٨٣) المنتظم، ج٩، ص ص٨٨- ٨٩ : «وله حلقة في الفقه والفتوى والوعظ».

(٨٤) المرجع السابق، ج٩، ص١٦٥.

(٨٥) معجم الأدباء، ج٧، ص٤٥ : «كانت له حلقة بجامع القصر يُقْرِئ فيها الأدب كل جمعة».

(٨٦) للتفاصيل، انظر : L'Affaire, 121f; 1bn 'Aqil, 242-3; MIL, 5 and n.1

(٨٧) وفيات الأعيان، ج١، ص٥٢.

(٨٨) المنتظم، ج١٠، ص١٢٥ (سطر ٤ و ٩).

(٨٩) للمزيد من التفاصيل عن الحلقة، انظر : MIL, 4-7

(٩٠) أو غيره من المحسنين ممن كانوا يتبرعون بموافقة الخليفة على نحو ما كان عليه حال ابن عقيل الذي كان يرعاه أبو منصور بن يوسف، التاجر الحنبلي الثري. انظر : Ibn' Aqil, index, s.v. Abu Mansur b.yusuf.

(91) Muntakhab, fol. 140a (line 1).

(92) ibid., fol. 145 a-b.

(٩٣) المنتظم، ج٤، ص١٢٧.

(٩٤) معجم الأدباء، ج١٦، ص٣٨.

(٩٥) وفيات الأعيان، ج٤، ص٣٥.

(٩٦) الجامع المختصر، ص٢٩٠؛ LL, s.v.

(٩٧) Muntakhab, fol.145a؛ الخطط، ج٢، ص٣٨٨.

(٩٨) نشوار المحاضرة، ج٢، ص١٣٥؛ Muntakab, fol 145a-b؛ وفيات الأعيان، ج٤، ص٣٥، نشوار المحاضرة، ج٢، ص٢٦٤.

(٩٩) الدارس، ج٢، ص٤١١ وما بعدها؛ أيضًا: تاريخ مدينة دمشق، ص٨٢ وما بعدها.

(100) LR and LL, s.v. sabe

(١٠١) قارن مع: الدارِس، ج١، ص٥٤٢ (سطر ٥): «جمع عليه السبع أكثر من عشرين طالبًا».

(١٠٢) حول هذا الجامع، انظر: الخطط، ج٢، ص٢٤٦- ٢٥٦.

(١٠٣) هذه العبارة قد يكون معناها أيضًا: لتدريس الفقه.

(١٠٤) الخطط، ج٢، ص٣٩٤.

(١٠٥) قارن مع التذييل رقم (٥٦) فيما سبق.

(106) Topography, (32) and notes 6 and 7.

(١٠٧) الخطط، ج٢، ص٢٧٧ وما بعدها.

(١٠٨) المرجع السابق، ج٢، ص٢٧٣ وما بعدها.

(١٠٩) المرجع السابق، ج٢، ص٣١٦ وما بعدها.

(١١٠) المرجع السابق، ج٢، ص٣٢٨ وما بعدها.

(١١١) وفيات الأعيان، ج٥، ص٣١٨ وما بعدها.

(١١٢) المنتظم، ج٧، ص٢٢٧، ج٨، ص١٣- ١٤.

(١١٣) المرجع السابق، ج٨، ص١٢٦ و١٥٠.

(١١٤) معجم الأدباء، ج١١، ص٢٢٧.

(١١٥) طبقات الفقهاء، ص٨٢.

(١١٦) المرجع السابق؛ وفيات الأعيان، ج١، ص٣٥٧.

(١١٧) طبقات الحنفية، ج١، ص١٩٧.

(١١٨) المنتظم، ج٧، ص٣٢. قارن مع: الشذرات، ج٣، ص١٦.

(١١٩) المنتظم، ج٧، ص١٠- ١٤، ص١٢٩- ١٣٠.

(١٢٠) وفيات الأعيان، ج٣، ص٣٤٢.

(١٢١) المنتظم، ج٨، ص٢٧٤- ٢٧٥.

(١٢٢) المرجع السابق، ج٧، ص٣٠١.

(١٢٣) المرجع السابق، ج٧، ص٢١٢- ٢١٣.

(١٢٤) المرجع السابق، ج٩، ص٩٤- ٩٦؛ انظر أيضًا لمزيد من التفاصيل: Ibn'Aqil, 415- 18.

(١٢٥) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٢١٣.

(١٢٦) المرجع السابق، ج١، ص٣٦٤.

(١٢٧) حول نيسابور، انظر: Muntakkab, passim, and Patricians, in the appendi for a list. حول المساجد الأخرى في بغداد، انظر: MIL, 17ff

(١٢٨) من أمثلة ذلك: مدرسة/ مسجد الشرمقاني (ت٤٥١هـ/ ١٠٥٩م): المنتظم، ج٨، ص٢١٢- ٢١٣؛ مدرسة/ مسجد أبي المعادي السالك (ت٤٩٦هـ/ ١١٠٢م):

المصدر السابق، ج٩، ص١٣٦؛ مدرسة/ مسجد أبي عبد الله الشيرازي الواعظ (ت٤٣٩هـ/ ١٠٤٧م): المصدر السابق، ج٨، ص١٣٤؛ مدرسة/ مسجد أبي جمادى (ت٥٠٣هـ/ ١١٠٩م): المصدر السابق، ج٩، ص١٦٤.

(١٢٩) المنتظم، ج٧، ص٢٣٧ (سطر ١٥)؛ للتراجم، انظر: المرجع نفسه، ج٨، ص٢؛ الشذرات، ج٣، ص١٩٩- ٢٠٠.

(١٣٠) تاريخ الطبري، ج١٠، ص٦٣١.

(١٣١) الشذرات، ج٣، ص٢٢١.

(١٣٢) طبقات الحنفية، ج٢، ص١٤١؛ MIL, 18

(١٣٣) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٢١٢.

(١٣٤) المرجع السابق، ج١، ص٣٦٤.

(١٣٥) ذيل تاريخ بغداد (نسخة دمشق)، الورقة ٨٠ ب.

(١٣٦) المنتظم، ج٩، ص٥٣ (سطر ١٥- ٢١).

(١٣٧) الدارس، ج٢، ص٣٠٣- ٣٧٠؛ فيما يتعلق بمسجد ابن الشهرزوري، المرجع نفسه، ج٢، ص, ٣١٦

(١٣٨) ibid., fol. 166b «المسجد المبتنى فيها»

(١٣٩) Ibid., fol. 114a: «المدرسة الداخلة في المسجد المعروف به».

(١٤٠) تاريخ مدينة دمشق، ص١١٨ (تحت رقم ١٩٤)؛ الدارس، ج٢، ص٣٣٠ (تحت رقم ١٩٤).

(١٤١) تاريخ مدينة دمشق، ص١١٩ (تحت رقم ٢٠٢)؛ الدارس، ج٢، ص٣٣١ (تحت رقم ٢٠٢).

(١٤٢) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢١ (رقم ٢١٣)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٢ (رقم ٢١٣).

(١٤٣) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢١ (رقم ٢١٤)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٢ (رقم ٢١٤).

(١٤٤) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢١ (رقم ٢١٦)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٢ (رقم ٢١٢).

(١٤٥) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٢ (رقم ٢١٨)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٣ (رقم ٢١٨).

(١٤٦) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٣ (رقم ٢٢٣)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٣ (رقم ٢٢٢).

(١٤٧) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٤ (رقم ٢٣١)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٤ (رقم ٢٣٠).

(١٤٨) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٤ (رقم ٢٣٣)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٤ (رقم ٢٣٢).

(١٤٩) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٤ (رقم ٢٣٧)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٥ (رقم ٢٣٦).

(١٥٠) تاريخ مدينة دمشق، ص١٢٣ (رقم ٢٣٩)؛ الدارس ج٢، ص٣٣٤ (رقم ٢٢٨).

(١٥١) تاريخ مدينة دمشق، ص١٣٢؛ الدارس ج٢، ص٣٣٨.

(١٥٢) تاريخ مدينة دمشق، ص١٤٩ (رقم ٤٣٧)؛ ص١٥١ (رقم ٤٥٠)، ص١٥١ (رقم ٤٥٣)، ص١٥١ (رقم ٤٥٨).

(١٥٣) نشوار المحاضرة، ج١، ص٤٦: «كنت في بعض المدن، وأنا غريب، فنزلت في خان»؛ معجم الأدباء، ج١٥، ص٧٦: «لم يتزوج قط، وكان يسكن الخانات»؛ الدارس، ج٢، ص٢٠٣؛ الأدباء، ج١٥، ص٧٦: «لم يتزوج قط، وكان يسكُن الخانَات»؛ الدارس، ج٢، ص٢٠٣؛ «وعمر خانا بقرية الحسينية من وادي بردى على طريق بعلبكَ وطرابلس يأوي إليه المسافرون».

(١٥٤) الجامع المختصر، ص١٠٥: بنى السلطان الغوري غيَّاث الدين بن سام (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م) العديد من هذه الخانات على الطُرُق وفي الصحراء (بنى... الخانات في الطرق والمفاوز).

(١٥٥) نشوار المحاضرة، ج٢، ص٩٩: كان في بغداد خان على نهر دجلة يُستخدم مستودعًا للتجارة الواردة من الموصل.

(١٥٦) ذيل تاريخ بغداد (نسخة باريس)، الورقة ٤٠ أ: كما كان حال الخان المُسمَّى خان الصوفة في محلَّة سوق الثلاثة في الجانب الغربي من بغداد (كان له دكان في خان الصوفة بسوق الثلاثة).

(١٥٧) المنتظم، ج٧، ص٢٨٨ : وقف على الجسر خان النرسي بالكرخ.

(١٥٨) انظر فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص١٣-١٤.

(١٥٩) التكملة، ص١٨٢ : خان بسويقة غالب عند قبر ابن سريج، وقف على أصحاب الشافعي إلى اليوم.

(١٦٠) انظر ص٣٧ فيما يلي.

(١٦١) المنتظم، ج٨، ص١٥٠ (تحت سنة ٤٤٣هـ/ ١٠٥١-٢م): خان الفقهاء الحنفيين بقطيعة الربيع.

(١٦٢) انظر ترجمة أحد هؤلاء التلاميذ بخصوص هذا الخان، المنتظم، ج١٠، ص٣٧، وترجمتها في MIL, 54

(١٦٣) نشوار المحاضرة، ج١، ص٤٦ : فنزلت في خان، فكان يختلف إلى أحداثهم ورجالهم أُقْرِؤهم الفقه في غرفتي.

(١٦٤) Bibliothéques حول النظرية التي وضعها إيخه Eche عن منشأ المدرسة وتطورها، وتناوله للمدرسة بوصفها جامعة، انظر ص٤٧١ وما بعدها فيما يلي.

(١٦٥) انظر تاريخ بغداد، ج١٢، ص٧٤ (سطر٨) حيث قال الخطيب البغدادي عن أبي الحسن علي بن محمد البزّاز (ت٣٣٠هـ/ ٩٤٢م): وكان له بيت علم؛ ذكرت في Materials, 98 and n.4. في بيت شعر لدعبل (ت١٧٥هـ/ ٧٩١م) ورد الاصطلاح المرادف «منزل العلم»؛ انظر ديوان دعبل، ص٨٩، معجم الأدباء، ج١٩، ص٦.

(١٦٦) انظر Supplement تحت كلمة «خزانة»، حيث ذكرت غرناطة بصدد الحديث عن مكتبة المهاد سلطان أبو يعقوب.

(١٦٧) خلافته: ١٩٨-٢١٨هـ/ ٨١٣-٨٣٣م.

(١٦٨) EI.2، تحت «بيت الحكمة» بقلم د. سورديل. وقد كتب د. سورديل أيضًا مقالات عن «دار الحكمة» و«دار العلم»، انظر نفس المرجع، تحت الكلمة.

(١٦٩) وفيات الأعيان، ج٣، ص٥٥- ٥٦؛ معجم الأدباء، ج١٥، ص١٤٤ : خزانة الحكمة. حول الفتح بن خاقان، الذي يوصف عادةً (وخطأ) بأنه وزير، انظر : Vizirat, I, 282ff.

(١٧٠) نشوار المحاضرة، ج٤، ص٦٦؛ معجم الأدباء، ج١٥، ص١٥٧ : خزانة كتب عظيمة يُسميها خزانة الحكمة.

(١٧١) معجم الأدباء، ج٧، ص١٩٣ : كانت له ببلده دار علم قد جعل فيها خزانة كتب من جميع العلوم.

(١٧٢) تاريخ بغداد، ج١٢، ص٧٤ (سطر ٨): كان عنده بيت علم.

(١٧٣) المنتظم، ج٧، ص١٧٢ وج٨، ص٢٢.

(١٧٤) الأقاليم، ص٤١٣ (سطر ١٥ وما بعده). (التأكيد للمؤلِّف).

(١٧٥) معجم الأدباء، ج١٣، ص٣٣- ٣٤.

(١٧٦) المنتظم، ج١٠، ص١١٣ (سطر ١٨- ٢٠).

(١٧٧) المرجع السابق، ج١٠، ص٢٤٨.

(١٧٨) طبقات الحنفية، ج١، ص٣٢٠.

(١٧٩) معجم الأدباء، ج١٢، ص٢٧٤.

(١٨٠) دمية القصر، ص١٧٩ و ص٤١٤.

(١٨١) معجم الأدباء، ج٩، ص٩٩ : خزائن الكتب المبنية في الإسلام.

(١٨٢) معجم الأدباء، ج٧، ص١٩٣ : وإذا جاءها غريب يطلب الأدب، إن كان مُعسِراً، أعطاه ورقًا ووِرقًا.

(١٨٣) المنتظم، ج٧، ص١٧٢ و ج٨، ص١٢٢.

(١٨٤) المرجع السابق، ج٨، ص٢١٦.

(١٨٥) المرجع السابق، ج٩، ص٤٢- ٤٣.

(١٨٦) الأقاليم، ص٤١٣ (سطر ١٥ وما بعده): وفي هذه أبدًا شيخ يُدرس عليه الكلام على مذهب المعتزلة.

(١٨٧) سلطنته: ٣٣٨- ٣٧٢هـ/ ٩٤٩- ٩٨٢م. فيما يتعلق بإبراهيم بن باكس، قارن مع: GAS, VII, 23 (السطر الرابع من أسفل)، إبراهيم بن بكوش.

(١٨٨) طبقات الأطباء، ص٣٤١ (السطور ٤-٥، ١٥- ١٦): مجلس العلم الـمُقرر في البيمارستان الفارقي؛ وعندما يتحدَّث المؤلِّف عن كتاب صنَّفه هذا الطبيب بعنوان «كتاب البيمارستانات» يورد في الجزء الثاني منه إجابات عن الأسئلة التي قدَّمها الطلاب في هذا المجلس الـمُنعقد في المستشفى.

(١٨٩) المرجع السابق، ص٣٢٣ (سطر ٢٠- ٢٢).

(١٩٠) حول القسم الخاص بالوقف، انظر ص٤٣ وما بعدها فيما يلي.

(١٩١) انظر: ص٢٧ فيما تقدَّم.

(١٩٢) المنتظم، ج٧، ص١٠١.

(١٩٣) المرجع السابق، ج٦، ص٢٥٣.

(١٩٤) المرجع السابق، ج٦، ص٣٢٠.

(١٩٥) المرجع السابق، ج٧، ص١١٣ وما بعدها.

(١٩٦) المرجع السابق، ج٧، ص١٧٩ وما بعدها.

(١٩٧) المرجع السابق، ج٧، ص١٠- ١٤.

(١٩٨) المرجع السابق، ج٧، ص١٢ (سطر ١٥): «مسجد دعلج بن أحمد».

(١٩٩) المرجع السابق، ج٧، ص١٢٩؛ تولَّى تدريس الفقه بها، في وقت ما، الفقيه الشافعي الكبير الدريكي (ت٣٧٥هـ/ ٩٨٦م).

(٢٠٠) فيما يتعلق بالاسم الكامل لبدر، انظر البداية والنهاية، ج١١، ص٣٥٣: نصر الدولة أبو النجم بدر بن حسنويه بن الحسين الكردي. وكانت الأقاليم الخاضعة له تضم الجبل، همدان، دينار، بوروجرد، وأسد أباد ضمن مناطق أخرى.

(٢٠١) للتفاصيل، انظر المنتظم، ج٧، ص٢٧١- ٢٧٢.

(٢٠٢) المرجع السابق، ج٧، ص٢٧٢ (سطر ٥-٦)؛ انظر أيضًا شذرات الذهب، ج٣، ص١٧٤ (سطر ١-٢)، استنادًا إلى كتاب ابن الجوزي «شذور العقود»؛ البداية والنهاية، ج١١، ص٣٥٤ (سطر ١٠-١١) حيث جاء في النص: عَمَّر في أيامه من المساجد والخانات ما ينوف على ألفي مسجد وخان.

(٢٠٣) المنتظم، ج١٠، ص٣٧؛ MIL, 54.

(٢٠٤) المنتظم، ج٨، ص١٥٠ (سطر ١٨- ٢٠).

(٢٠٥) تاريخ بغداد.

(٢٠٦ قارن مع: Ibn'Aqil, 196 (الإسفراييني، ت٤٠٦هـ/ ١٠١٦م)؛ نفس المرجع، ص١٧٢ (الدامغاني، ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م).

(٢٠٧) انظر: MIL, esp, 31ff.

(٢٠٨) حول المدرسة النظامية ومُدرسيها الأوائل، راجع MIL, 31- 48.

(٢٠٩) لم يكن الجديد الذي أتى به بدر ونظام المُلْك يتمثل في المدارس التي أسَّسَاها، وإنما في تأسيسها على هذا النطاق الواسع.

(٢١٠) كانت المؤسَّسَات المُشابهة للمدرسة تُقام على نمط المدرسة بطريقة أو أخرى.

(٢١١) Istituti, I, 324؛ فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٤٠ (الفقرة الأخيرة) و ص٢٤١ (سطر ١-١٨).

(٢١٢) فتاوى قاضي خان، ص٢٨٦؛ فتاوى الحسن، الورقة ١٣٦ أ (سطر ١١- ١٢).

(٢١٣) فتاوى السبكي، ج٢، ص٩٩ (خصوصًا سطر ٢٢).

(٢١٤) المرجع السابق، ج٢، ص١٥٢ (سطر ٤ وما بعده من أسفل الصفحة).

(٢١٥) طبقات الحنفية، ج١، ص٢٥٣.

(٢١٦) المرجع السابق، ج٢، ص١٤١.

(٢١٧) المرجع السابق، ج١، ص١٥٣.

(٢١٨) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٥.

(٢١٩) انظر ص٤٦ فيما يلي.

(٢٢٠) انظر ما يلي ص٥٠ وما بعدها.

(221) Introduction, 209

(222) cf. MJ, 306

(٢٢٣) انظر: الإنصاف، ج٧، ص٥٦.

(٢٢٤) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ص١٠- ١٢؛ فتاوى ابن تيمية (ط الرياض) ص ١٢- ١٥.

(٢٢٥) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٣٧ (السطر ١١- ١٦).

(٢٢٦) انظر: فتاوى السبكي، ج٢، ص١٣٢ (سطر ١- ٢).

(٢٢٧) انظر Spain, 153-8. وقد أخطأ سانتيلانا (Intituti, II, 444) في وضع االشافعية في نفس الفئة مع المالكية، واعتبار الأحناف المذهب الوحيد الذي يسمح للواقف بأن يحتفظ لنفسه بإدارة الوقف، ولم يذكر شيئًا عن الحنابلة.

(٢٢٨) قارن: نشوار المحاضرة، ج١، ص١٢٨- ١٣٠.

(229)waqf, 208.

(٢٣٠) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص٢.

(٢٣١) حول الأغراض الأخرى للوقف، انظر القسم المتقدم عن تصنيف معاهد العلم.

(232) MLV 209

(٢٣٣) منهاج الطالبين، ص١٨٦ : ولو اقتصر على «وقفت» فالأظهر بطلانه.

(٢٣٤) المرجع السابق: إذا جاء زيد فقد وقفت.

(٢٣٥) المرجع السابق: ولو وقف بشرط الخيار بطل على الصحيح.

(٢٣٦) المرجع السابق.

(٢٣٧) المرجع السابق.

(٢٣٨) المرجع السابق، ص١٨٤ .

(٢٣٩) قارن مع: Waqf, 207 . سيرد المزيد عن هذه المسألة فيما يلي ص٨٣ عند الحديث عن مبدأ cy pres.

(240) MJ 304.

(٢٤١) المنتظم، ج١٠، ص٧٥.

(٢٤٢) المرجع السابق، ج٨: تظاهر الناس بالأموال.

(٢٤٣) انظر: تلبيس إبليس، ص١٢١ .

(٢٤٤) لا يصدُق ذلك على العصور الوسطى فقط حيث تفيض المصادر بالأمثلة، وإنما يصدُق على العصور الحديثة أيضًا. كتب A.A.A. Fyzee يقول: «بعض من يرغبون في الشهرة عن طريق الأوقاف والهبات يحصلون على المال بطرق مشبوهة تصل إلى حد الابتزاز والاستغلال». انظر: MLF, 233.

(٢٤٥) خلافته: ٢٩٥- ٣٢٠هـ/ ٩٠٨- ٩٣٢م.

(٢٤٦) نشوار المحاضرة، ج١، ص١٢٨- ١٣٠ .

(٢٤٧) المنتظم، ج٩، ص١٩٨- ١٩٩ .

(٢٤٨) المرجع السابق، ج٩، ص٢٣٩ .

(٢٤٩) الخطط، ج٢، ص٣٨٦.

(٢٥٠) المرجع السابق، ج٢، ص٤١٦ (سطر ٤ من أسفل).

(٢٥١) المرجع السابق، ج٢، ص٤١١ : مسجد الذاخرة.

(٢٥٢) المرجع السابق، ج٢، ص٣٦٤.

(٢٥٣) المرجع السابق، ج٢، ص٢٩٢.

(٢٥٤) لمعرفة خلفية هذه الفضيحة وتفاصيل المسألة، انظر: الخطط، ج٢، ص٢٠٢- ٢٠٣.

(٢٥٥) المرجع السابق، ص٤٠٧- ٤٠٨.

(٢٥٦) رفض أبو إسحاق الشيرازي أول مُدرس عُيِّن بالنظامية أداء الصلوات المكتوبة في أرض المدرسة بسند اختلاس المواد التي بُنِيت بها، والتي تم الاستيلاء عليها من بعض قصور بغداد المُطلَّة على النهر MIL, 33.

(٢٥٧) المرجع السابق، ج٢، ص٤٠٨ : «وأنت إن أمنعت النظر وعرفت ما جرى تبيَّن لك أن ما القوم إلا سارقًا (وليس سارق) من سارق وغاصبًا (وليس: غاصب) من غاصب. وإن كان التحرُّج من الصلاة لأجل عسف العمَّال وتسخير الرجال فشيء آخر. بالله عرِّفني، فإني غير عارف، من منهم لم يسلك في عمله هذا السبيل؛ غير أن بعضهم أظلم من بعض».

(٢٥٨) لمعلومات عنه، انظر Zanki.

(٢٥٩) انظر: الدارِس، ج١، ص٦١٤ (سطر ٨- ١٠).

(٢٦٠) لمزيد من التفاصيل، وللدافع الأساسي عند ابن الجوزي لتأليف هذا الكتاب، انظر Sufism, 69- 70.

(٢٦١) مُعيد النعم، ص٢٨- ٢٩.

(٢٦٢) المرجع السابق، ص٣٤.

(٢٦٣) المرجع نفسه.

(٢٦٤) المرجع السابق، ص٤٠-٤١.

(٢٦٥) المرجع نفسه: فعليه أن لا يخلط... وإلا... صار الكل حرامًا.

(٢٦٦) الإنصاف، ص٦٦-٦٧.

(٢٦٧) المرجع السابق، ص٦٧.

(٢٦٨) نفس المرجع.

(٢٦٩) الفتاوى العالمكيرية (الهندية)، ج٢، ص٣٢٨.

(٢٧٠) فتاوى خير الدين الرملي، الورقة ١٣٢ ب (سطر ٨ وما بعده).

(٢٧١) انظر ص٥٧ وما بعدها فيما يلي.

(٢٧٢) سوف يستخدم هذان اللفظان بالتبادل فيما يلي، وإن كان لفظ المتولي أكثر استعمالاً.

(٢٧٣) الإنصاف، ج٧، ص٦٢؛ Waqf, 204

(٢٧٤) فتاوى الأنقروي، ص٢٢٢ (أسفل الهامش)؛ فتاوى ابن نجيم، ص٩٦.

(٢٧٥) انظر: فتاوى الأنقروي، ص٢٢١.

(٢٧٦) المرجع السابق، ص٢٦١ (سطر ١٥-١٦).

(٢٧٧) المرجع السابق، ج٣، ص٢٦٥ (سطر ٦-٩).

(٢٧٨) MIL,34.

(٢٧٩) قارن مع كتابه «التنبيه في الفقه»، ص١٣: «لا تحل الصلاة في أرض مغصوبة». لترجمتها الفرنسية، انظر Admonition, I, 33.

(280) MIL, 34.

(٢٨١) اقتبس المرداوي من كتاب أبي يعلى الذي لم يذكر اسمه، ولم يقتبس من الكتاب الذي يحمل نفس العنوان للماوردي. انظر: الأحكام السلطانية، لأبي يعلى.

(٢٨٢) الإنصاف، ج٧، ص٦٢ .

(٢٨٣) قارن مع : فتاوى ابن نجيم، ص٩٦- ٩٧ .

(٢٨٤) كما ورد في فتاوى السبكي، ج٢، ص١٥٢ (سطر ١٥- ١٦).

(٢٨٥) محمد بن سعيد بن عُبيد الله الحارثي (ت٦٠٦هـ/ ١٢٠٩م)، مؤلِّف كتاب «تفهيم التحرير لنظم جامع الكبير»؛ انظر الإنصاف المرجع السابق ذكره، والذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٤٢، وهامش (٢).

(٢٨٦) الإنصاف، ج٧، ص٦٢ .

(٢٨٧) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٠ .

(٢٨٨) فتاوى الأنقروي، ص٢٢١ (الهامش).

(٢٨٩) يستعمل الأنقروي كلا اللفظين «الناظر» و«المتولي» في الدلالة على وظيفة القيِّم.

(٢٩٠) فتاوى الأنقروي، ص٢٣٢ .

(٢٩١) المرجع السابق، ص٢٣٢ .

(٢٩٢) فتاوى قاضي خان، ص٢٠٨ .

(٢٩٣) فتاوى السبكي، ج٢، ص١٥٠؛ الإنصاف، ج٧، ص٦٧ .

(٢٩٤) فتاوى شهاب الدين الرملي، ص١٢٢ .

(٢٩٥) المرجع السابق، ص٦٧- ٦٨ .

(٢٩٦) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص٢ .

(٢٩٧) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٦٧- ٦٩ : إنما ذاك تخيير مصلحة لا تخيير شهوة.

(٢٩٨) الإنصاف، ج٧، ص٥٧ .

(٢٩٩) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٩٠ (آخر الصفحة)، ص٢٩١ (سطر ١-٣).

(٣٠٠) فتاوى ابن نجيم، ص٩٢ .

(٣٠١) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٦٥ (سطر ٤-٦).

(٣٠٢) مُعيد النعم، ص٩٠ .

(٣٠٣) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٠ .

(٣٠٤) المرجع السابق، ص٣٠٨.

(٣٠٥) فتاوى الأنقروي، ص٢٦٦ (النصف الأسفل).

(٣٠٦) فتاوى قاضي خان، ص٣٠٣.

(٣٠٧) المرجع السابق، ص٣٠٤ .

(٣٠٨) فتاوى ابن نجيم، ص٩٥ .

(٣٠٩) فتاوى الأنقروي، ص٢٢٣- ٢٢٤ .

(٣١٠) فتاوى قاضي خان، ص٣٠٣؛ فتاوى السبكي، ج٢، ص١٣٣ : قاضي المدينة التي يوجد بها الوقف .

(٣١١) الإنصاف، ج٧، ص٦٠ (سطر ٤- ٥).

(٣١٢) المرجع السابق، ج٧، ص٦٤ .

(٣١٣) المرجع السابق، ج٧، ص٦٠، ٦٩- ٧٠.

(٣١٤) فتاوى قاضي خان، ص٣٢٠ .

(٣١٥) طبقًا لما ورد في الإنصاف، ج٧، ص٦٤ (سطر ١٩- ٢٠): لا يجوز للواقفين شرط النظر لذي مذهب معين دائمًا .

(٣١٦) للإطلاع على تفاصيل هذه النظرية، انظر : Ash'ari

(٣١٧) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٠ .

(٣١٨) قول قاضي خان بخصوص وضع الوقف تحت إشراف عدد معين من الرجال، أي

لجنة، لهم حق تعيين المتولي يؤيده تاريخيًا ما قاله ابن البنا (ت٤٧١هـ/ ١٠٧٩م) من قبله في يومياته؛ انظر الفقرة التالية فيما يلي.

(٣١٩) انظر Diary, 136: أجلسوا أبا طالب أخا نقيب النقباء في الموضع الذي كان فيه إلياس.

(٣٢٠) انظر Diary 8142: عَبَر قاضي القضاة إلى قبر أبي حنفية ليُجلِس أبا طالب أخا نقيب النقباء ومعه جماعة.

(٣٢١) المنتظم، ج١٠، ص٢ (سطر ٤-٦).

(٣٢٢) لدينا فقرتان تشيران إلى وجود لجنة من المشرفين على إدارة الوقف، فيما يختص بالمذهب الحنفي على الأقل: انظر فتوى قاضي خان، تذييلة (٣١٧) أعلاه، وقول ابن البنا في يومياته، تذييلة (٣١٩) فيما سبق.

(٣٢٣) فتاوى السبكي، ج٢، ص١٥٤.

(٣٢٤) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٦٦.

(٣٢٥) الإنصاف، ج٧، ص٥٩.

(٣٢٦) فتاوى ابن نجيم، ص٩٦.

(٣٢٧) الإنصاف، ج٧، ص٥٨- ٥٩.

(٣٢٨) المرجع السابق، ص٥٩.

(٣٢٩) الإنصاف، ص٦٠ (سطر ١-٣).

(٣٣٠) المرجع السابق، ص٦٠ (سطر ٧ وما بعده).

(٣٣١) Muntakhab, Fol. 18a (17- 18)؛ ويضيف النص: «وقعد للتدريس والنظر».

(٣٣٢) الإنصاف، ج٧، ص٦١.

(٣٣٣) المرجع السابق، ج٧، ص٦١.

(٣٣٤) فتاوى قاضي خان، ص٣٣٢.

(٣٣٥) مُعيد النعم، ص٧٨.

(٣٣٦) الأحكام السلطانية، للماوردي، ص٦٧؛ Judicaire, I, 55; Statuts, 144.

(٣٣٧) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٥.

(٣٣٨) فتاوى ابن نجيم، ص٨٨.

(٣٣٩) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٥.

(٣٣٤) المرجع نفسه.

(٣٤١) فتاوى السبكي، ج٢، ص٤١ (آخر الصفحة)، ص٤٢ (سطر ١).

(٣٤٢) فتاوى ابن نجيم، ص٩٣.

(٣٤٣) فتاوى الأنقروي، ص٢٢٢.

(٣٤٤) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٦٥ (سطر ٢٧- ٣٢).

(٣٤٥) المرجع السابق، ج٧، ص٦٣.

(٣٤٦) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٦٥.

(٣٤٧) فتاوى قاضي خان، ص٢٩٦.

(٣٤٨) الأحكام السلطانية، للماوردي، ص٧٨؛ Statuts, 170؛ قارن مع: أبو يعلى، ص٦٢.

(٣٤٩) الأحكام السلطانية، للماوردي، ص٩٣- ٩٤؛ Statuts, 200.

(٣٥٠) الإنصاف، ج٧، ص٥٧- ٥٨.

(٣٥١) فتاوى ابن نجيم، ص٨٧.

(٣٥٢) فتاوى قاضي خان، ص٢٨٥: للقيِّم أن يفعل ما في تركه خراب المسجد.

(٣٥٣) فتاوى الطراسوسي، ص١٩٣.

(٣٥٤) الإنصاف، ج٧، ص٦٨.

(٣٥٥) هذا اللفظ يعني أيضًا مبلغًا متفقًا عليه لإعادة عبد آبق؛ وله نفس المعنى الذي تدل عليه الألفاظ الفرنسية forfeit, prix, forfaltaire راجع: Supplement, s.v. and LR, s.v.

(٣٥٦) في الدرر الكامنة، ج٤، ص٣٣٣.

(٣٥٧) فتاوى السبكي، ج٢، ص٥٢.

(٣٥٨) الإنصاف، ج٧، ص٦٥ (سطر ١٢- ١٣).

(٣٥٩) فتاوى قاضي خان، ص٣٠٧: جاز ويبرأ عن الضمان.

(٣٦٠) المرجع السابق: لو خلط من ماله مثل تلك الدراهم بدراهم الوقف كان ضامنًا للكل.

(٣٦١) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٦٦ (سطر ٧-١٢).

(٣٦٢) راجع ص٦٨ فيما سبق.

(٣٦٣) الإنصاف، ج٧، ص٦٨.

(٣٦٤) المرجع السابق.

(٣٦٥) فتاوى ابن نجيم، ص٩٦.

(٣٦٦) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٢٢ (سطر ١٧- ٢٤).

(٣٦٧) نفس المرجع، ج٣، ص٢٦٩ (السطر السادس من أسفل)، ص٢٧٠ (سطر ١-٧).

(٣٦٨) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص٨- ٩؛ فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص ١٥- ١٧.

(٣٦٩) انظر: فتاوى السبكي، ج٢، ص ص٤٨٥- ٤٨٧.

(٣٧٠) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص١٠- ١١؛ فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص١٢- ١٥.

(٣٧١) الإنصاف، ج٧، ص٦٩.

(٣٧٢) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٥٩ (سطر ١٠- ١٥).

(٣٧٣) الإنصاف، ج٧، ص٦٦.

(٣٧٤) انظر: كتابه تلبيس إبليس، ص١٢١.

(٣٧٥) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٢٧ (الثلث الأسفل).

(٣٧٦) نفس المرجع، انظر أيضًا: الإحياء، ج٢، ص١٥١ وما بعدها، والتعليق في الإتحاف، ج٦، ص١٥٤ وما بعدها.

(٣٧٧) راجع فتاوى السبكي، ج٢، ص٥٥.

(٣٧٨) فتاوى النووي، ص٧٨.

(٣٧٩) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص١١؛ فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٩٥.

(٣٨٠) فتاوى قاضي خان، ص٣١٠.

(٣٨١) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص١٧.

(٣٨٢) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١.

(٣٨٣) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٥، ص٢٥٣ (سطر ٤).

(٣٨٤) انظر، على سبيل المثال: فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٦٧ (سطر ٤- ١١).

(٣٨٥) فتاوى الأنقروي، ص٢٢٦؛ الفتاوى العالمكيرية، ج٢، ص٣٠٥.

(٣٨٦) الإنصاف، ج٧، ص ص٥٣- ٥٤؛ أيضاً: فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٥٦ (السطر الأخير)- ٢٥٧ (سطر ١-٢)؛ فتاوى الفركاح، الورقة ٣٩ ب؛ فتاوى منفاريزاد، الورقة ٧٩أ؛ فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٦٦- ٦٧؛ فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص٩.

(٣٨٧) فتاوى الفركاح، الورقتان ٤٤ ب- ٤٥ أ.

(٣٨٨) الإنصاف، ج٧، ص٧٣.

(٣٨٩) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٧١.

(٣٩٠) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٦٣ (سطر ٢٤- ٣٢)؛ قارن مع: فتاوى ابن نجيم، ص٩٤.

(٣٩١) يبدو أن رأي ابن تيمية في هذا الصدد يتعارض مع الرأي السابق الذي سبق ذكره في ص٧٦ فيما تقدَّم، حيث أعطى الأولوية للمُدرس على الطلبة، ولكن لعل وقائع الحالة السابقة لم تكن قد ذُكرت بالكامل.

(٣٩٢) الإنصاف، ج٧، ص٦٤- ٦٥.

(٣٩٣) نفس المرجع، ج٧، ص٦٥.

(٣٩٤) فتاوى شهاب الدين الرملي، ص١٣٢؛ فتاوى المقدسي، الورقة ٦٦ب.

(٣٩٥) فتاوى الأنقروي، ص٢٣٥ (السطر الثالث قبل الأخير): فلا يأخذ من الوظيفة شيئًا؛ ونفس المرجع (السطر الخامس من أسفل): فلا بأس له أن يأخذ الوظيفة لأنه مُتعلِّم والكتابة من جملة التعلُّم.

(٣٩٦) فتاوى خير الدين الرملي، الورقة ١٣٢ب (سطر ٨ وما بعده).

(٣٩٧) فتاوى خير الدين الرملي، الورقة ١٣٢أ (سطر ٢٣ وما بعده)، الورقة ١٣٢ ب (سطر ٨).

(٣٩٨) فتاوى السبكي، ج١، ص٤٨٥- ٤٨٧.

(٣٩٩) المرجع السابق.

(٤٠٠) المرجع السابق، ج٢، ص٥٨ (سطر ١٧- ٢٢).

(٤٠١) الإنصاف، ج٧، ص٥٨- ٥٩.

(٤٠٢) المرجع السابق، ج٧، ص٥٣- ٥٤.

(٤٠٣) المرجع السابق، ج٧، ص٥٣- ٥٤ .

(٤٠٤) فتاوى الفركاح، الأوراق من ٥٨ب- ٥٩أ.

(٤٠٥) فتاوى الأنقروي، ص٢٣٥ .

(٤٠٦) فتاوى الفركاح، الورقة ٧٥ب .

(٤٠٧) فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص٢ .

(٤٠٨) فتاوى قاضي خان، ص٢٨٥ .

(٤٠٩) فتاوى النووي، ص٧٨ .

(٤١٠) المرجع السابق، ص٣٠٧ .

(٤١١) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٢٠٦- ٢٠٧ .

(٤١٢) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٤٠ (سطر ١٥- ٢٢).

(٤١٣) المرجع السابق، ج٣، ص٢٦٠ (سطر ١١- ١٥)، و ص٢٦٢ .

(٤١٤) فتاوى ابن نجيم، ص٩٤ .

(٤١٥) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٢٧ (الثلث الأسفل): إذا اندرس شرط الواقِف، جُعِل بينهم بالسوية .

(٤١٦) المرجع السابق، ج٣، ص٢٦٢ (سطر ١٩- ٢٤).

الفصل الثاني

التعليم

(١) طبقات الأطباء، ص٣٢٧.

(٢) المرجع السابق. يذكر ابن بُطلان سبعة عشر عالمًا صنَّفهم تحت الأقسام الثلاثة؛ فذكر خمسة أسماء تحت كل من القسمين الأولين، وسبعة تحت القسم الثالث، على النحو التالي: الأجلُّ المرتضى (انظر Ibn 'Aqil, 283 and n.2. لترجمته: ولد ٣٥٥هـ/ ٩٦٦م وتوفى ٤٣٦هـ/ ١٠٤٥م)؛ أبو الحسين البصري (نفس المرجع، ص١٧١ وهامش (٤): ت٤٣٦هـ/ ١٠٨٥م)؛ أبو الحسن القدوري (نفس المرجع، ص١٦٨ هامش (٢)/ (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م)؛ أقضى القضاة الماوردي (نفس المرجع، ص٢٢١ هامش (٤): ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م)؛ أبو (وليس ابن) الطيب الطبري (نفس المرجع، ص٢٠٢ وهاش ٤ ولد٣٤٨هـ/ ٩٥٩م، وتوفي ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م). من الواضح أن هؤلاء العلماء ينتمون إلى قسم العلوم الإسلامية والذي تركه ابن بُطلان دون تحديد. والعلماء الآتية أسماؤهم أدرجهم تحت قسم «علوم القدماء: أبو علي بن الهيثم (ت٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م؛ انظر (GAL, I, 469, Suppl, I, 851؛ أبو سعيد اليمامي؛ أبو علي بن السمح؛ صاعد الطبيب؛ أبو الفرج عبد الله بن الطيب (ت٤٣٥هـ/ ١٠٤٣م GAL, 1, 482; SuppL. I, 884). وتحت قسم «علوم الأدب وأدب الكاتب» وردت الأسماء الآتية: على بن عيسى الربعي (ت٤٢٠هـ/ ١٠٢٩م)؛ انظر: GAL., Suppl, 491 والمنتظم، ج٨، ص٤٦)؛ أبو الفتح النيسابوري، الشاعر مهيار (ث ٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م): Ibn Aqil, 401, n.2؛ أبو العلاء بن نزيك، أبو علي ابن موصلايا (ت ٤٢٧هـ/ ١٠٣٦م): المنتظم، ج٨، ص٩٠؛ الرئيس أبو الحسين (لا الحسن) الصابئ (ولد ٣٥٩هـ/ ٩٦٩م، توفي ٤٤٨هـ/ ١٠٥٦م): Ibn Aquil, 15 and n.2، أبو العلاء المعري (ت ٤٤٩هـ/ ١٠٥٧م): GAL,I, 356, Suppl. I. 449، المنتظم، ج٨، ص١٨٤- ١٨٨.

(٣) معجم الأدباء، ج٥، ص١٣٩.

(٤) وفيات الأعيان، ج٢، ص١٠٤.

(٥) معجم الأدباء، ج١٧، ص١٧٤.

(٦) انظر: ص٣٠٠ فيما يلي.

(٧) GAL، مجلدان وثلاثة ملاحق ضخمة.

(٨) GAS، عدة مجلدات.

(٩) الدارس، ج١، ص٢٨: يتكلم على الحديث بكلام مجموع من علوم شتى من الطب والفلَسفة وعلم الكلام... وعلم الأوائل.

(١٠) نزهة الألباء، ص٥٥.

(١١) المرجع السابق: النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول.

(١٢) كشف الظنون، ج١، ص١١.

(١٣) فتاوى الهيتمى، ج٣، ص٢٥٤ (سطر ٤-٥).

(١٤) المرجع السابق، ج٣، ص٢٥٤ (سطر ١٥).

(١٥) كشف الظنون، ج١، ص٢٣.

(١٦) المرجع السابق، ج١، ص٢٣.

(١٧) انظر: معجم الأدباء، ج١٧، ص٣٠٤.

(١٨) طبقًا لما ورد في المرجع السابق، ج١٧، ص١٣٩- ١٤٠.

(١٩) المنتظم، ج٧، ص٢٧٨- ٢٧٩: ويحضر عنده الشيخ الكبير وذو الهيبة فيقدّم عليه الحدث (وليس الحديث) لأجل سبقه.

(٢٠) المرجع نفسه.

(٢١) وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٧٥.

(٢٢) المنتظم، ج١٠، ص٣٧.

(٢٣) شذرات الذهب، ج٣، ص٣٦٣: أبو الحسن على بن فضال المجاشعي القيرواني، GAL, Suppl. I,157, 200.

(٢٤) GAL, 1, 387, Suppl. 1, 669 ، توفي ٤٦٢هـ/ ١٠٦٩م، كَتَبَ «طريقة الخلاف بين الشافعية والحنفية مع ذكر الأدلة لكل مُهمة». (مخطوطة بالقاهرة).

(٢٥) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٢٣ وما بعدها؛ الذيل، لابن رجب (ط القاهرة) ج١، ص١٩٢ وما بعدها: قرأ الفرائض والحساب والجبر والمقابلة والهندسة وبرع في ذلك؛ أيضًا. المنتظم، ج١٠، ص٩٣.

(٢٦) ج١، ص٧٦١، ص٧٦٢.

(٢٧) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ص٢٣١؛ الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص١٩٣.

(٢٨) انظر أيضًا: Ibn'Aqil, 237, n3.

(٢٩) معجم الأدباء، ج١٦، ص٢٣٤- ٢٣٥.

(٣٠) المرجع السابق، ج١٥، ص٧٩.

(٣١) المنتظم، ج١٠، ص٢٢: كان عاريًا من علوم الشريعة ولم ينفق إلا على الجُهَّال.

(٣٢) معجم الأدباء، ج١٥، ص٢٥٩: ينبغي للعالم أن يكون عنده كل شيء فإن لكل نوع طالبًا.

(٣٣) انظر ترجمته في: طبقات الأطباء، ص٦٨٣ وما بعدها.

(٣٤) لا شك أنه الكتاب الذي ألّفه ابن قتيبة. وهناك مؤلّفات أخرى تحمل نفس العنوان، انظر: كشف الظنون، ص٤٦٩- ٤٧٠.

(٣٥) المرجع السابق، ص٢١١- ٢١٣.

(٣٦) المرجع السابق، ص١٤٥١- ١٤٥٢.

(٣٧) انظر: الجامع المختصر، ج١١- ١٢، ص٢١٩، ٢٩٧. ابن فضلان، جمال الدين أبو القاسم يحيى بن علي بن بركة (ت٥٩٥هـ/ ١١٩٩م) الفقيه والمُدرس، كان مشهوراً على وجه الخصوص بمعرفته بالجدل والنظر؛ انظر المرجع نفسه، ج١١- ١٢ والدارِس، ج١، ص٢٢٧.

(٣٨) المرجع السابق، ص٦٨٨.

(٣٩) هنا ينقل المُترجم رسالة بعث بها إلى عبد اللطيف، ورسالة من هذا الأخير إلى والد المُترجم؛ انظر المرجع نفسه، ص ص٦٩٠- ٦٩١.

(٤٠) المنتظم، ج١٠، ص٧٣ (سطر ٧- ١٢)؛ أقرأ في السطر ١١: «يُدرِّس عليّ» وليس كما جاء في المخطوطة «يدري على».

(٤١) ابن أبي مسلم الفرضي (ت٤٠٦هـ/ ١٠١٦م) كان يُجلس تلاميذه بحسب علمهم بغض النظر عن أعمارهم؛ المرجع السابق، ج٧، ص٢٧٨- ٢٧٩.

(٤٢) الفنون، ص٧٠٧.

(٤٣) وفيات الأعيان، ج٢، ص٣١٥.

(٤٤) طبقات الأطباء، ص٤٦٢.

(٤٥) وفيات الأعيان، ج٣، ص٧.

(٤٦) فتاوى السبكي، ج٢، ص٦٢- ٦٣، ١٢٦- ١٢٧.

(٤٧) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص ص٢٥٣- ٢٥٥.

(٤٨) فتاوى ابن الصلاح، الورقة ٦٢أ.

(٤٩) انظر كتابه المنتظم، ج١٠ ص١٤٤.

(٥٠) فتاوى الفركاح، الورقة ٤٠أ.

(٥١) الدارِس، ج١، ص١٩٤ (سطر ١٦- ١٧).

(٥٢) معجم الأدباء، ج١٧، ص١٧٧.

(٥٣) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص٢٠٣.

(٥٤) فتاوى ابن الصلاح، الورقة ٦٦ أ.

(٥٥) فتاوى شهاب الدين الرملي، الورقة ١٠١ أ، ب.

(٥٦) فتاوى الفركاح، الورقة ٤٢ب.

(٥٧) كشف الظنون، ص٣٩.

(٥٨) معجم الأدباء، ج١٧، ص٣٠٦.

(٥٩) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٢١٧ (سطر ١٣- ١٤).

(٦٠) المرجع السابق، ص٢١ (سطر ١١-١٢).

(٦١) وفيات الأعيان، ج٢، ص٢٤٠- ٢٤٢. قضى سنواته العشر الأولى مع مالك تلميذًا، وليس صاحبًا، فيما يبدو.

(٦٢) المرجع السابق، ج٣، ص٢٣.

(٦٣) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٢١ (سطر٧- ٩)، طبقًا لما ذكره القاضي أبو الحسين بن الفراء ابن أبي يعلى.

(٦٤) المرجع السابق، ص١٧٢- ١٧٣، طبقًا لما جاء في الترجمة الذاتية لابن عقيل.

(٦٥) Muntakhab, fol 716، والأنساب، مادة «أرغياني» (وفي طبعة حيدر أباد، ج١، ص١٦٨).

(٦٦) وفيات الأعيان، ج١، ص٨٤- ٨٧.

(٦٧) معجم الأدباء، ج٥، ص١٠٢. خلافة المأمون: ١٩٨هـ/ ٨١٣م- ٢١٨هـ/ ٨٣٣م.

(٦٨) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٣، ص١٢- ١٣.

(٦٩) المنتظم، ج٨، ص١٩٨.

(70) Lands, 431

(٧١) المنتظم، ج١٠، ص١٨٢.

(٧٢) حول ابن البنا، انظر Diary، المقدمة.

(٧٣) وفيات الأعيان، ج١، ص١٠.

(74) Muntakhab, fol. 36a (19- 20);Ibn 'Aqil, 204-6

(٧٥) الوافي، ج١، ص١٣٢، حول ابن الرزّار، انظر: MIL, 43

(٧٦) المنتظم، ج١٠، ص٣٧؛ MIL 54.

(77) Muntakhab, fol 154a

(٧٨) وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٠٠.

(٧٩) المرجع السابق، ج٣، ص٣٢٤- ٣٢٥.

(٨٠) المرجع السابق، ج٣، ص١٩٠- ١٩١.

(٨١) المرجع السابق، ج٥، ص١٩٤- ١٩٧. حول ترحُّل العلماء المسلمين الأندلسيين لطلب العلم في بلاد المشرق الإسلامي، انظر رسالة الدكتوراة الوشيكة على الانتهاء للطالب ميشيل لنكر Michael Lenker (جامعة بنسلفانيا- الدراسات الشرقية)؛ بخصوص التعليم في أسبانيا الإسلامية في القرن العاشر الميلادي، انظر رسالة الدكتوراه الوشيكة على الانتهاء للطالب كاي ماكاي هيكنن kay Mckay- Helkkin-en (هارفارد- اللغات الرومانسية).

(٨٢) ترجمته في المرجع السابق، ج١، ص٢٢٧ وما بعدها. قتله الحجَّاج.

(٨٣) انظر: وفيات الأعيان، ج٣، ص٣٧٦.

(٨٤) المرجع السابق.

(٨٥) وفيات الأعيان، ج٢، ص١٣٦ وما بعدها.

(٧٦) نشوار المحاضرة، ج٤، ص٢٤٦- ٢٤٧؛ المنتظم، ج٧، ص٢٥.

(٨٧) المرجع السابق، ج٧، ص٢١٣.

(٨٨) نشوار المحاضرة، ج٤، ص٢١١؛ المنتظم، ج٦، ص٣١٢.

(٨٩) معجم الأدباء، ج٢، ص١٦٣.

(٩٠) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٤، ص١٠٣ (سطر ٩ وما بعده).

(٩١) المنتظم، ج٩، ص١٦٠.

(٩٢) طبقات الحنفية، ج١، ص١٧٢.

(٩٣) المنتظم، ج١٠، ص١٤٠: كان أميًا لا يكتب.

(٩٤) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص ص٣٥٩- ٣٦٠: كان تعليقه الخلاف على ذهنه.

(٩٥) سورة الفاتحة أول سورة في القرآن الكريم، تتألّف من سبع آيات قصيرة يقرأها المسلم بسهولة كما يقرأ النصراني الصلاة الربانية. حول الظاهر، انظر: معجم الأدباء، ج٨، ص١٠١.

(٩٦) الدرر الكامنة، ج١، ص١٦٠ (سطر ١٤- ١٦). كان ابن تيمية رهين السجن ولم تكن مواد الكتابة في متناول يده، ويبدو أنه كتب بحثه عن الاستحسان دون الاستعانة بمصادر المكتبة أثناء وجوده في السجن. انظر Istihsan, in AISG. PP. 4446- 68.

(٩٧) الدارس، ج١، ص١٦٣ (سطر ١٣).

(٩٨) الدرر الكامنة، ج٤، ص١٠٩: كان كثير الاستحضار؛ قارن مع: شذرات الذهب، ج٦، ص٢٤٧.

(٩٩) الدارس، ج١، ص١٧٣- ١٧٤.

(١٠٠) المنتظم، ج١٠، ص١٦٦: كان محفوظه قليلاً، فكان يردد ما يحفظه.

(١٠١) انظر ص٢١٤ فيما بعد.

(١٠٢) ذيل تاريخ بغداد (مخطوطة دمشق)، الورقة ١٥٢أ: لم يكن يفهم شيئًا.

(١٠٣) معجم الأدباء، ج١٩، ص٥١.

(١٠٤) الفقيه والمتفقّه، ص٤٤٠- ٤٤١/ ج٢، ص١٠٠.

(١٠٥) المرجع السابق، ص٤٤٢- ٤٤٣/ ج٢، ص١٠١ (سطر ٦- ٧).

(١٠٦) المرجع السابق، ص٤٤٥- ٤٤٦/ج٢، ص١٠٣- ١٠٤.

(١٠٧) المرجع السابق، ص٤٤٧/ ج٢، ص١٠٤.

(١٠٨) المرجع السابق، ص٤٥٠/ ج٢، ص١٠٦.

(١٠٩) المرجع السابق، ص٤٥١ وما بعدها/ ج٢، ص١٠٧ وما بعدها.

(١١٠) المنتظم، ج٩، ص٧ (سطر ١٩ وما بعده): كان يُعيد الدرس في بدايته مائة مرة.

(١١١) المرجع السابق، ج٩، ص١٦٧ (سطر ١٠- ١٢): كان يُعيد الدرس في بدايته بمدرسة نيسابور على كل مرقاة. . . مرة، وكانت المراقي سبعين.

(١١٢) المرجع السابق، ج١٠، ص١٤٣: إذا لم تُعِد الشيء خمسين مرة لم يستقر.

(١١٣) المرجع السابق، ج٩، ص١٢ (سطر ٢٢ وما بعده): كنت آخذ المختصرات. . . فأنظر في الجزء وأعيده ولا أقوم إلا وقد حفظته.

(١١٤) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٤، ص١٠٣؛ قارن مع: ص١١٥ فيما سبق.

(١١٥) معجم الأدباء، ج١٨، ص٧٥.

(١١٦) ذُكِر في تاريخ الجامعات، ص١٨٠.

(١١٧) طبقات الأطباء، ص٦٩١.

(118) See LL and Supplement, s.v. "dhakara".

(١١٩) معجم الأدباء، ج٢، ص١٢٣- ١٢٤.

(١٢٠) المرجع السابق، ج١٧، ص٦٢ حيث وردت «مذاكرة» أخرى للشعر.

(١٢١) المرجع السابق، ج١٨، ص٥٦ : قد ذاكرته فأغربت عليه خمسة وثمانين حديثًا وأغرب على ثمانية عشر حديثًا.

(١٢٢) المرجع السابق، ج١٨، ص٥٧؛ أيضًا المرجع نفسه، ج٢، ص١٤٢- ١٤٣.

(١٢٣) Muntakhab, fol. 26b : أبو مسعود الراضي . . . المذاكر بغرائبها (أي غرائب الحديث).

(١٢٤) وفيات الأعيان، ج١، ص١٧٩- ١٨٠.

(١٢٥) الفقيه والمتفقّه، ص٤٧٨- ٤٧٩/ ج٢، ص١٢٨ (سطر ٣- ٤).

(١٢٦) المرجع السابق، ص٤٧٩/ ج٢، ص١٢٧ (سطر ١٣). المفترض هنا أن الطالب إنما يكتب من حفظه فقط عندما يكون لديه إلمام تام بالنص، على أن يتثبَّت منه فيما بعد.

(١٢٧) المرجع السابق، ص٤٨٠/ ج٢، ص١٢٨ (سطر ٢).

(١٢٨) معجم الأدباء، ج١٧، ص٣١٣.

(١٢٩) شذرات الذهب، ج١، ص٢٤٦ : لم يكن له كتاب فاضطرب حديثه.

(130) Muntakhab, fol. 136a

(131) ibid., fol. 137a (12)

(١٣٢) نشوار المحاضرة، ج٤، ص٧٤.

(١٣٣) رسالة في الصحابة، ص١٢٥؛ ذُكِرت في: Origins, 95

(١٣٤) خلافته: ٩٩- ١٠١هـ/ ٧١٧- ٧٢٠م.

(١٣٥) المرجع السابق.

(١٣٦) طبقات الفقهاء، ص١. التأكيد للمؤلّف.

(١٣٧) المرجع السابق، ص١٩ (سطر ٥).

(١٣٨) المرجع السابق، ص٣٤ (سطر ٢).

(١٣٩) المرجع السابق، ص٧٨ (سطر ١٤ وما بعده).

(١٤٠) المرجع السابق، ص٩١- ٩٢ . لمزيد من التفاصيل والتاريخ الصحيح لوفاته، انظر: طبقات الشافعية، للسبكي، ج٢، ص١٧٦ وما بعدها، وشذرات الذهب، ج٣، ص٥١- ٥٢ .

(١٤١) المرجع السابق، ص٩٢ .

(١٤٢) المرجع السابق، ص٩٤ .

(١٤٣) طبقات الشافعية، لابن كثير، الورقة ٨٤ب؛ أيضًا المنتظم، ج٧، ص٥ .

(١٤٤) طبقات الحنفية، ج١ ، ص٣٣٩.

(١٤٥) المرجع السابق، ج٢، ص٢٠٩.

(١٤٦) المرجع السابق، ج٢ ، ص٣٧٠؛ مقدمة ابن خلدون، ص٢٢٣ ؛ Dialectique, 119.حول النسخ المخطوطة من «الطريقة الرضوية» في القاهرة وميونيخ، انظر GAL, I, 375, Suppl., I, 641.

(١٤٧) مخطوطة، المكتبة الظاهرية بدمشق، «أصول الفقه»، ٧٨، ٧٩؛ ومجموعة جاريت بجامعة برنستون، مخطوطة رقم ١٨٤٢ .

(١٤٨) الواضح، ج١ ، الورقة ٦١ أ، ب.

(١٤٩) معجم الأدباء، ج١١ ، ص٢٨٤ . يوضح النص هنا استعمال كلمة «شحناء» بمعنى خصومة أو بغضاء، والسياق العام للكلام. وعندما سمع ابن العارف أن كتاب «الفصوص» لأبي العلاء سقط في البحر مع الخادم الذي كان يحمله، علّق ببيت ظريف بأن ذلك هو حال كل شيء ثقيل، فهو يغوص:

قد غاص في البحر كتاب الفصوص وهكذا كل ثقيل يغوص

وكلمة «ثقيل» تعني أيضًا الشخص الغبي متبلِّد الحس. فرد أبو العلاء على هذا

البيت قائلاً إن الكتاب عاد إلى منشأه حيث توجد اللالئ:

عـــــاد إلـى مـــــعــــــــدنه إنمـا   توجـد في قـعـر البـحـار الفـصـوص

المرجع نفسه.

(١٥٠) نشوار المحاضرة، ج٢، ص٣٣٧؛ معجم الأدباء، ج١١، ص٣٧.

(١٥١) المرجع السابق، ج٤، ص١٤٤- ١٤٥.

(١٥٢) طبقات الأطباء، ص٢١٦ (سطر ٩).

(١٥٣) كشف الظنون، ص٧٢١.

(١٥٤) لمزيد من التفاصيل عن «قرأ» انظر فيما يلي: الفصل الثالث، تحت عنوان: «شيخ القراءة».

(١٥٥) لم تكن أي من المرحلتين تركز بصفة خاصة على فئة واحدة من مواد الدراسة؛ فكان طالب المرحلة الجامعية (الأولى) يدرس المناظرة والمسائل الخلافية، وطالب المرحلة العالية يستمر في دراسة المبادئ الأساسية لمذهبه.

(١٥٦) وفيات الأعيان، ج١، ص٣٥٨- ٣٥٩.

(١٥٧) المنتظم، ج٦، ص٣٥٠ (سطر ١٤).

(١٥٨) المرجع السابق، ج٦، ص٣٥٠ (سطر ١٧- ١٨).

(١٥٩) كما ورد في الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٠٩ (سطر ١٤- ١٥).

(١٦٠) إنباه الرواة، ج١، ص١٢٠: كان يتكلم في دقائق النحو بمجلس النظر وينبط المسائل.

(١٦١) شذرات الذهب، ج١، ص٢٧٦: حلقة... للفتوى والمناظرة، وكان... يلقى مسائل الخلاف درساً.

(١٦٢) هذه الكتب تدور عادة حول أسئلة وجِّهت إلى الفقهاء من بعض المسلمين طُلاب الفتوى. وكثيراً ما كانت هذه الأسئلة تفتح المجال للتناظر بين الفقهاء.

(١٦٣) انظر ص١٤٠ وما بعدها فيما يلي.

(١٦٤) كشف الظنون، ص١١١٣، تحت المادة.

(١٦٥) طبقات الأطباء، ص٤٧٠.

(١٦٦) ولايته: ٥٩٦- ٦١٧هـ/ ١١٩٩- ١٢٢٠م؛ انظر GAL, suppl. I, 921.

(١٦٧) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٣١٤ (سطر ١١).

(١٦٨) كشف الظنون، ج١، ص٢٤٢.

(169) Method, 653-4.

(١٧٠) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٥١ (سطر ٦- ٧): علَّق عنه من تعليق أبي الفضل الكرماني.

(١٧١) كما ورد في شذرات الذهب، ج٤، ص٢٨٤.

(١٧٢) المرجع نفسه: وله تعليقة جمَّة المعارف.

(١٧٣) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج٢، ص٣٩ (سطر ١-٢).

(١٧٤) «تعليق» هو المصدر من الفعل «علَّق» ويعني ممارسة الفعل ذاته؛ أما «التعليقة» فهي اسم يدل على النتيجة أو مُحصِّلة الفعل، أي المُذكِّرات أو البحث.

(١٧٥) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٥١ (سطر ٨): وحفظ كثيراً من مسائل التعليق.

(١٧٦) الذيل: لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٤٣- ١٤٤.

(١٧٧) وفيات الأعيان، ج٢، ص٣٤١- ٣٤٣.

(١٧٨) طبقات الفقهاء، ص١٠٥: حضرت مجلسه وعلقت عنه.

(١٧٩) المرجع السابق، ص١١٢: هو أول من علقت عنه بفيروز أباد.

(١٨٠) المرجع السابق، ص١١٣: علقت عنه بشيراز وغندجان.

(١٨١) كما ورد في شذرات الذهب، ج٣، ص٣٨٤: علقت عنه الفقه سنين.

(١٨٢) راجع فيما يلي: ص١٩٩، القصة التي وردت في ترجمة شمس الدين القفطي.

(١٨٣) المنتظم، ج٦، ص١٤٩- ١٥٠.

(١٨٤) وفيات الأعيان، ج٣، ص٣٣٤- ٣٣٥.

(١٨٥) المرجع السابق، ج١، ص١٧٨- ١٧٩.

(١٨٦) حول المروزي، انظر: شذرات الذهب، ج٢، ص٣٥٥- ٣٥٦: تلميذ ابن سريج، ترأس الفقهاء الشافعية في زمنه، كان مُدرسًا للفقه حقق نجاحًا كبيرًا؛ ولكن لم يذكر شيء عن نشاطه في مجال التعليق أو المسائل الخلافية.

(١٨٧) وفيات الأعيان، ج١، ص٣٥٨.

(١٨٨) المرجع السابق، ج١، ص٣٥٨- ٣٥٩؛ انظر أيضًا: طبقات الفقهاء، ص٩٤.

(١٨٩) المرجع نفسه: كتاب المحرر في النظر؛ كتاب في الجدل.

(١٩٠) المرجع السابق، ص١٠٣؛ وفيات الأعيان، ج١، ص٥٥- ٥٦؛ انظر أيضًا ص١٢١ فيما يلي.

(١٩١) المنتظم، ج٨، ص٥ (سطر ٦).

(١٩٢) المرجع السابق، ج٨، ص١٥: صنَّف تعليقة مشهورة؛ طبقات الحنفية، ج٢، ص٢٤.

(١٩٣) طبقات الفقهاء، ص١٠٨؛ وفيات الأعيان، ج١، ص٥٧.

(١٩٤) المنتظم، ج٩، ص١٣: وأبوه صاحب التعليقة. لنبذة عن الأب، انظر: المرجع نفسه، ج٨، ص١٧.

(١٩٥) طبقات الفقهاء، ص١٠٨: وله عنه تعليقة تُنسب إليه (البند نيجي) (تم وضعها تحت إشراف الإسفراييني).

(١٩٦) المرجع السابق، ص١٠٩ : وله عنه تعليقة.

(١٩٧) في مجموعة أحمد الثالث، تحت رقم ٨٥٠، بعنوان «التعليقة الكبرى»؛ انظر: Ibn 'Aqil, 204 and n.2 توجد مقتطفات منها في طبقات الشافعية، للسبكي، ج٣، ص١٩٥.

(١٩٨) شذرات الذهب، ج٣، ص٢٨٤- ٢٨٥.

(١٩٩) المرجع السابق، ج٣، ص٢٩٢.

(٢٠٠) شذرات الذهب، ج٣، ص٣١٠.

(٢٠١) حول تعليقة الشيرازي، انظر ما قاله تلميذه أبو علي الفارسي في المنتظم، ج١٠، ص٣٧ (سطر ١٢- ١٣). حول أساتذة الشيرازي، انظر بخصوص البيضاوي: طبقات الفقهاء، ص١٠٥، بخصوص محمد الشيرازي، المرجع نفسه، ص١١٢؛ بخصوص الغندجاني، المرجع نفسه، ص١١٣. حول الشيرازي، انظر: Ibn 'Aqil, 204 and n.4 for bibliography حول أستاذه الطبري، انظر: Ivid., 202 and n. 4 for bibliography.

(٢٠٢) انظر ص١٣٩- ١٤٠ فيما يلي.

(٢٠٣) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٩٤.

(٢٠٤) انظر تذييلة (٢٢٢) فيما يلي.

(٢٠٥) كشف الظنون، ص١٠٧، تحت «اصطلام».

(٢٠٦) المرجع السابق، ص٤٢٣.

(٢٠٧) تحقيق محمد حسن حتو، (دمشق) ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

(٢٠٨) المنتظم، ج١٠، ص١٣.

(٢٠٩) كشف الظنون، ج١، ص٤٢٤.

(٢١٠) المرجع السابق: فيه تعليق لتقي الدين أبو الفتح المعروف بالمعتز.

(٢١١) توجد ترجمة للمقدمة في القسم (هـ) فيما يلي.

(٢١٢) المرجع السابق، ص٤٢٤.

(٢١٣) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٦٧ (سطر ١).

(٢١٤) التراجم، ص٨٤.

(٢١٥) الذيل على كشف الظنون، تحت: «تعليقة».

(٢١٦) الدارس، ج١، ص٦١. كانت التعليقات تُكتب خلال هذه الفترة وما بعدها، وهي تَمثل لونًا من الأدب الفقهي يستحق أن تُفرد له دراسة مستقلة.

(٢١٧) شذرات الذهب، ج٣، ص١٧٨؛ كشف الظنون، ج١، ص٤٢٣.

(٢١٨) المرجع نفسه.

(٢١٩) شذرات الذهب، ج٣، ص١٧٨ (سطر ١٧- ١٨)، طبقًا لما قاله ابن قاضي شهبة.

(٢٢٠) كشف الظنون، ج١، ص٤٢٣.

(٢٢١) معجم الأدباء، ج١٣، ص٢٢١- ٢٢٢.

(٢٢٢) لأبي المظفر السمعاني (ت٤٨٩هـ/ ١٠٩٦م) كتبها في الرد على الفقيه الحنفي الدبوسي (ت٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م) وعنوانها «الاصطلام في الرد على أبي زيد الدبوسي، وهي غير موجودة؛ انظر: كشف الظنون، ج١، ص١٠٧، تحت: «اصطلام».

(٢٢٣) أسعد الميهني، فقيه شافعي، مدرس بنظامية بغداد. انظر: ص١٣٨ فيما تقدَّم.

(٢٢٤) جاء الاسم في النص «العاملي»، ولكن انظر: المنتظم، ج١٠، ص٢٢٦ حيث يذكر ابن الجوزي هذا الكتاب ومؤلِّفه؛ انظر أيضًا ص١٣٨ فيما سبق.

(٢٢٥) انظر ص١٣٨ فيما سبق: «النظيف من تعليق الشريف» للفقيه الحنبلي غلام بن المني.

(٢٢٦) قارن مع مؤلَّفات ابن الجوزي، ص٣٩- ٤٠.

(٢٢٧) قارن مع المرجع السابق، ص٩٢، ص١٨٨ .

(٢٢٨) قارن مع المرجع السابق، ص١٢٣- ١٢٤ .

(٢٢٩) الباز الأشهب، مخطوطة كوبريلي، الورقة ١٩ أ، ومخطوطة القادرية، الورقة ١أ.

(٢٣٠) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٤٢٠ (سطر ٤): وهو تعليقه في الفقه كبير.

(٢٣١) المرجع السابق، ص٤١٨ (سطر ١٨): وهي التعليقة الوسطى.

(٢٣٢) المرجع السابق، ص٤١٨ (سطر ١٨- ١٩): وهي التعليقة الصغرى.

(٢٣٣) شذرات الذهب، ج١، ص١٢٦ .

(٢٣٤) طبقات النحويين، ص٧٧ : كان كتاب سيبويه يُتعلَّم منه النظر والتفتيش.

(٢٣٥) شذرات الذهب، ج١، ص٢٧٥- ٢٧٦ .

(٢٣٦) المرجع السابق، ج١، ص٢٧٧ .

(٢٣٧) نزهة الألباء، ص٣٨.

(٢٣٨) إنباه الرواة، ج٢، ص٣١٣.

(٢٣٩) طبقات النحويين، ص١٥٣- ١٥٤ .

(٢٤٠) شذرات الذهب، ج٢، ص٤٤ : لا يعرف النحو فيُلحِن لحنًا فاحشًا.

(٢٤١) إنباه الرواة، ج٢، ص٣٩؛ المرجع نفسه، ج٢، ص٩٢ .

(٢٤٢) المرجع السابق، ج١، ص١٢٠ .

(٢٤٣) إنباه الرواة، ج١، ص١٠٢ .

(٢٤٤) طبقات النحويين، ص٢٣٩- ٢٤٠ .

(٢٤٥) إنباه الرواة، ج٣، ص٣٢٥؛ شذرات الذهب، ج٣، ص١٧ .

(٢٤٦) طبقات النحويين، ص١٣٢ .

(٢٤٧) انظر تذييلة (٢٨٠) فيما يلي .

(٢٤٨) المرجع السابق، ص١٢٩- ١٣٠ .

(٢٤٩) إنباه الرواة، ج٢، ص٢٩٥- ٢٩٦ .

(٢٥٠) إنباه الرواة، ج٢، ص٣٨٨: لم يكن للعبدي . . . أنسة بشيء من العلوم القديمة .

(٢٥١) المرجع السابق، ج٣، ص٩١، ص١٨٣ .

(٢٥٢) المرجع السابق، ج٢، ص٣٩ .

(٢٥٣) المرجع السابق، ج١، ص١٥٠ .

(٢٥٤) المرجع السابق، ج٣، ص٥٧ .

(٢٥٥) كشف الظنون، ص١٨٠٩ .

(٢٥٦) الذيل على كشف الظنون، ج٢، ص٢٦٤ .

(٢٥٧) إنباه الرواة، ج٢، ص٢٩٥- ٢٩٦ .

(٢٥٨) كشف الظنون، ص١٦٦٩ .

(259) GAL., Suppl.I 495-6

(260) ibid., 1, 85 and II. 1669

(٢٦١) GAL, Suppl. I, 494-5 حول الكتاب الرابع المُحال إليه، انظر: كشف الظنون، ص٥٠٠ .

(٢٦٢) انظر: ص٩٢ فيما تقدَّم .

(٢٦٣) نزهة الألباء، ص٥٥: فإن بينهما من المناسبات مالا يخفى، لأن النحو معقول كما أن الفقه معقول من منقول؛ ويعلم حقيقة هذا أرباب المعرفة بهما .

(٢٦٤) وفيات الأعيان، ج٢، ص١٩٩ . راجع ص٩٢ فيما سبق حيث شبّه الأنباري علم النحو بعلم الفقه على أساس أن كلاً منهما معقول من منقول .

(٢٦٥) التراجم، ص١٥٧ .

(٢٦٦) طبقات المعتزلة، ص١١٦ (سطر ١١- ١٢).

(٢٦٧) المرجع السابق.

(٢٦٨) انظر ص١٥٨ فيما يلي.

(٢٦٩) طبقات المعتزلة، ص١١٦ .

(٢٧٠) طبقات الأطباء، ص٦٦٨؛ GANN, 120, NO 211(1) . ، ويذكر هذا المصدر مُترجمًا إلى اللغة اللاتينية على النحو التالي:

Eploratio accurata disquisitionum medicinalium de quaestionibus vere cognoscendis, ad rationem controversarum Jurisconsultorum instituta

انظر: Method, 659, and notes 93 and 94

(٢٧١) انظر: المنتظم، ج٩، ص١٦٨- ١٦٩ .

(٢٧٢) المنخول، ص٢٤٤ (الفقرة الأخيرة)؛ انظر ص٢٧٥ فيما يلي.

(273) cf. Chronologie, (no.2) and 73 (no, 59); also Chronology, 226 and 232.

(٢٧٤) شذرات الذهب، ج٤، ص١١ (سطر ١٠).

(٢٧٥) انظر تذييلة (٢٧١) أعلاه.

(٢٧٦) تحفل تراجم الرواة الأوائل للحديث بعبارة «له صحبة» بمعنى أن صاحب الترجمة كانت له صحبة بالنبي ﷺ (انظر المادة في LL). ويسمى من كان في صحبة النبي ﷺ صحابيًا (الجمع صحابة). كان الصحابي تلميذًا للنبي، أما «الصاحب» فهو

الاسم الذي كان يطلق على تلميذ الأستاذ المُحدِّث. وقد استعمل الاسم بمدلوله هذا في مجالات العلوم الإسلامية الأخرى مثل التصوف والفقه.

(٢٧٧) طبقات المعتزلة، ص٨٨: فسأله أبو الحسين (البلخي) أن لا يفعل لأنه خاف أن ينسب إلى أبي علي (الجبائي).

(٢٧٨) حول «الترخيص بالتدريس «Licentia docendi»، انظر: Licentia, 255- 77.

(٢٧٩) انظر: Ius Docendi, 281- 92

(٢٨٠) طبقات النحويين، ص٢٣٦.

(٢٨١) شذرات الذهب، ج٢، ص٣١٥: ما عرفنا الجدل والنظر حتى ورد أبو علي الثقفي من العراق.

(٢٨٢) انظر: Suhba, 213.

(٢٨٣) المنتظم، ج١٠، ص١١٣ (سطر ٩).

(٢٨٤) المرجع السابق، ج١٠، ص١٣٠ (سطر ٩).

(٢٨٥) يبدو أن هذا اللقب الأخير تحول إلى منصب بالاختيار، على الأقل في نيسابور، وهو منصب كانت له نيابة كما هو الحال بالنسبة لمنصب القاضي أو المُدرس. فقد تحدَّث عبد الغافر الفارسي في كتابه «المنتخب» Muntakhab, fol. 28a عن أبي سعد الشمطي (ت٤٥٤هـ/ ١٠٦٢م) فقال إن مشايخ نيسابور اختاروه لمنصب نائب الرئيس (اختاره المشايخ لنيابة الرياسة بنيسابور). ومنذ نحو عام ٤٣٠هـ وحتى العقد الرابع من ذلك القرن كان قاضي القضاة أبو نصر محمد بن سعيد (ت٤٨٢هـ/ ١٠٨٩م) رئيس الرؤساء في نيسابور، واحتفظ بذلك المنصب إلى أن اتهم بالتشيُّع لمذهبه. ويبدو من ذلك أنه كان من المُتعين على من يشغل هذا المنصب أن يرتفع فوق مستوى التشيُّع، لأنه كان يمثل فيما يبدو العلماء من كل مذهب.

(٢٨٦) شذرات الذهب، ج١، ص٢٩٩؛ قارن مع: Method, 605 n. 45.

(٢٨٧) معجم الأدباء، ج١٧، ص١٩١ (سطره وما بعده).

(٢٨٨) شذرات الذهب، ج٣، ص٢٢٢ (سطر ١٤ وما بعده).

(٢٨٩) خلافته: ١٧٠ - ١٩٣هـ/ ٧٨٦ - ٨٠٩م.

(٢٩٠) طبقات الفقهاء، ص١٢٤.

(٢٩١) المنتظم، ج٦، ص٣٢٧.

(٢٩٢) طبقات الحنفية، ج١، ص١٠٨.

(٢٩٣) نشوار المحاضرة، ج٥، ص١٧٧؛ تاريخ بغداد، ج١، ص٣١٣.

(٢٩٤) نشوار المحاضرة، ج٢، ص٨٧.

(٢٩٥) المنتظم، ج٨، ص٢٣.

(٢٩٦) حول السمناني، انظر GAL, Suppl, I.636 (no. 1b). وبالإضافة إلى البيبلوغرافيا المذكورة فيه، انظر: المنتظم، ج٨، ص١٥٦؛ فهذا المصدر يذكر السمناني مرتين بنفس الاسم، مرة تحت سنة ٢٤٤هـ (ج٦، ص٣٨٧) ومرة أخرى تحت سنة ٤٤٤هـ، وهي السنة التي ذُكِر تحتها في المصادر الأخرى.

(٢٩٧) المرجع السابق، ج٨، ص٣٠٦.

(٢٩٨) المرجع السابق، ج٧، ص٢٤٣.

(٢٩٩) وفيات الأعيان، ج١، ص٤٩ - ٥١ وج٣، ص٣٩٠ - ٣٩٢؛ طبقات الحنفية، ج٢، ص٤١٩ - ٤٢٠.

(٣٠٠) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٧٧.

(٣٠١) طبقات الفقهاء، ص٨٩.

(٣٠٢) قارن مع طبقات الحنفية، ج١، ص١٠٦: المناظرة في المحافل.

(303) cf. Ibn 'Aqil, 707ff

(٣٠٤) المرجع السابق. في مناسبة تعيين أبي بكر الدينوري (ت٥٣٥هـ/ ١١٤١م) في منصب أستاذه أبي الخطّاب الكلوذاني (ت٥١٠هـ/ ١١١٦م) عند وفاته.

(٣٠٥) قارن مع المنتظم، ج١٠، ص٢٥٧- ٢٥٨.

(٣٠٦) قارن مع المرجع السابق، ج١٠، ص٢٦٥.

(٣٠٧) معجم الأدباء، ج١٧، ص٣١.

(٣٠٨) المرجع السابق، ج١٣، ص٢٨٥- ٢٨٦.

(٣٠٩) المرجع السابق، ج٨، ص١٠٤ وما بعدها.

(٣١٠) وفيات الأعيان، ج٣، ص٤٠٠- ٤٠١.

(٣١١) معجم الأدباء، ج١٧، ص٣٢٢- ٣٢٣.

(٣١٢) المرجع السابق، ج١٩، ص١٨٥- ١٨٦.

(٣١٣) الوافي، ج١، ص١٣٩.

(٣١٤) المنتظم، ج٥، ص١٢٢.

(٣١٥) المرجع السابق، ج٥، ص١٧١.

(٣١٦) المرجع السابق، ج٥، ص١٧١.

(٣١٧) التراجم، ص٣٢.

(٣١٨) طبقات الأطباء، ص٥٢٣ (سطر ١ وما بعده).

(٣١٩) الدارِس، ج١، ص٣٩٣، ج٢، ص٢٩٢.

(٣٢٠) معجم الأدباء، ج٤، ص١٣٧. حول بروقلس الأفلاطوني المُحدَث (٤١٠-٤٨٥م)، انظر: EB (1968), XVIII, 58, article and bibliograply by A.H. Armstrong.

(٣٢١) انظر: Ash 'ari, 64 n 4. نقلاً عما ورد في طبقات الشافعية، للسبكي، ج١، ص١٥٧.

(٣٢٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٢١١ (السطور الثلاثة الأخيرة).

(٣٢٣) لمزيد من التفاصيل عن استعادة أهل السُّنة لنشاطهم، انظر: Ibn 'Aqil خاصة الفصل الرابع بعنوان: «Le movement hanbalite et la restauration Sun-nite", 293- 383.

(٣٢٤) معجم الأدباء، ج٣، ص١٧١؛ إنباه الرواة، ج١، ص٧٦. الكتابان المذكوران في آخر البيت من المُرجَّح أنهما للفقيه والمتكلِّم المعتزلي القاضي عبد الجبار (ت٤١٥هـ/ ١٠٢٤م).

(325) Poetry, 268

(٣٢٦) المرجع السابق، ص١٦٧ (نص عربي)، ص٢٦٨ (ترجمة).

(٣٢٧) المرجع السابق، ص١١٩ وما بعدها.

(٣٢٨) لأمثلة للسماع ولمزيد من التفاصيل بشأنها، انظر: صلاح الدين المنجد في طبعته من كتاب TM(*)، ج١، ص٦٢١- ٧٢٢، حيث يقدم دراسة للسماع تشمل هذا الكتاب؛ وفي بحثه «إجازات السماع»، المجلد ١، ص٢٣٢- ٢٥١؛ انظر أيضًا: Autographs; Certificats; Transmission; Manuscripts; Certificates; Hadith. لمجموعة أخرى من السماعات، انظر اللوحات في Handlitst.

(٣٢٩) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٨٢ (سطر ١٤).

(٣٣٠) المرجع السابق، ص٨٦ (سطر ١٩).

(٣٣١) النص هنا مرادف لـ«يقرأون عليّ».

(٣٣٢) تأليف أبي عبيد القاسم بن سلام (ت حوالي ٢٢٣هـ/ ٨٣٧م)؛ انظر GAL, I, 107, Suppl. I, 166.

(٣٣٣) وفيات الأعيان، ج٣، ص١٧- ١٨.

(٣٣٤) طبقات الفقهاء، ص٤٨- ٤٩.

(*) يبدو أن المقصود كتاب «تاريخ مدينة دمشق»، والذي يرمز إليه المؤلِّف في قائمة المراجع بهذه الأحرف TMD.

(٣٣٥) معجم الأدباء، ج١٥، ص٨١- ٨٢.

(٣٣٦) طبقات النحويين، ص١٥٦.

(337) Muntakhab, fol. 130b.

(338) ibid. fol. 133b (6).

(٣٣٩) المنتظم، ج١٠، ص١١٨.

(٣٤٠) انظر ص٢٧٣ فيما يلي.

(٣٤١) ت٦٥٢هـ/ ١٢٥٤م، جد تقي الدين ابن تيمية الفقيه المشهور (ت٧٢٨هـ/ ١٣٢٨م).

(٣٤٢) ابن حمدان، في تراجم شيوخ حرّان، طبقًا لما ورد في الذيل، لابن رجب، ج٢، ص٢٥١.

(343) Muntakhab, fol. 12a (14)

(٣٤٤) انظر ص ٢٢٠، تذييلة (٢٢٥) فيما بعد.

(٣٤٥) طبقات الأطباء، ص٣٢٣: وجدت شرحه... وقد قُرئ عليه، وعليه الخط بالقراءة في البيمارستان العضدي...

(٣٤٦) قارن مع cf. Supplement, s.v. diraya, apud MM, s.v. diray.

(٣٤٧) انظر ص١١٤ فيما سبق.

(٣٤٨) أبو بكر أحمد (ت٣٦٨هـ/ ٩٧٨م)، المنتظم، ج٧، ص٩٢- ٩٣.

(٣٤٩) ت ٦٢٩هـ/ ١٢٣١م، شذرات الذهب، ج٥، ص١٣٥- ١٣٦.

(٣٥٠) المرجع نفسه، سطر (١٢- ١٣).

(٣٥١) تاريخ بغداد، ج٧، ص٣٩٠- ٣٩١؛ أيضًا: المنتظم، ج٨، ص١٥٥ (سطر ٨- ١٠).

(٣٥٢) المرجع نفسه، في الصفحة نفسها (سطر ١٠- ١٣).

(٣٥٣) المرجع السابق، ج٩، ص٢٠٢ (سطر ١٤- ١٥).

(٣٥٤) انظر Fiqh.

(٣٥٥) قارن مع الفصل الأول، القسم ١، فيما تقدَّم.

(٣٥٦) المنتظم، ج٦، ص٥٨.

(٣٥٧) المرجع السابق، ج٦، ص١٣١.

(٣٥٨) انظر: تلبيس إبليس، ص١١٥.

(٣٥٩) المنتظم، ج٦، ص١٧١؛ لاحظ في هذه الفقرة التطور من القرآن إلى الحديث إلى الفقه إلى الخلاف.

(٣٦٠) المرجع السابق، ج٦، ص٢٧٣.

(٣٦١) المرجع السابق، ج٦، ص٤ (سطر ٣- ٤).

(٣٦٢) المرجع السابق، ج٦، ص٢٧٩ (سطر ١٩).

(٣٦٣) المرجع السابق، ج٦، ص٢٨٠ (سطر ٢).

(٣٦٤) قارن مع المرجع السابق، ج٧، ص٥، التعليق حول أبي علي الطبري.

(٣٦٥) تستحق «الإجازة» دراسة خاصة بها؛ Ijaza.

(٣٦٦) الدرر الكامنة، ج٢، ص٢٥٧.

(٣٦٧) انظر: شذرات الذهب، ج١، ص١٠٤: «وهذه السنة تسمى سنة الفقهاء لأنها مات فيها جماعة منهم. وإنما قبل الفقهاء السبعة لأنهم كانوا بالمدينة في عصر واحد يُنشر عنهم العلم والفتيا». حول هؤلاء الفقهاء السبعة، انظر المرجع نفسه، ج١، ص١١١؛ ثلاثة ماتوا في عام ٩٤هـ، وواحد في عام ٩٨هـ، وواحد في عام ١٠٠هـ، واثنان في عام ١٠٧هـ. غير أنه ورد في هذا المصدر نفسه اسم فقيه آخر

يقال إنه من بين السبع، مات في عام ١٢٤هـ في سن الرابعة والسبعين، المرجع نفسه، ج١، ص١٦٢.

(٣٦٨) شذرات الذهب، ج١، ص١٥٦. (ت١١٩هـ/ ٧٣٧م).

(٣٦٩) المرجع نفسه (مات أيضًا في ١١٩هـ/ ٧٣٧م).

(٣٧٠) المرجع السابق، ج١، ص١٥٩. (ت١٢١هـ/ ٧٣٩م).

(٣٧١) المرجع السابق، ج١، ص١٥٧. (ت١٢٨هـ/ ٧٤٦م).

(٣٧٢) المرجع السابق، ج١، ص١٩٤. (ت١٣٦هـ/ ٧٥٣م).

(٣٧٣) المرجع نفسه.

(٣٧٤) المرجع السابق، ج١، ص٢٢٤.

(٣٧٥) المرجع السابق، ج١، ص٢٤٢.

(٣٧٦) المرجع السابق، ج١، ص٢٨٩.

(٣٧٧) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٢.

(٣٧٨) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٣.

(٣٧٩) المرجع السابق، ج٢، ص٩.

(٣٨٠) الدرر الكامنة، ج٣، ص٤١؛ انظر أيضًا: الدارِس، ج١، ص٣٧.

(٣٨١) الدرر الكامنة، ج٤، ص٢٣٤؛ وما بعدها. حول قوة حافظة ابن تيمية، انظر ص١١٦ فيما سبق.

(٣٨٢) المرجع السابق، ج٤، ص١٧٠- ١٧١.

(٣٨٣) المرجع السابق، ج١، ص٧٩ (سطر ٨): وكان يتعاسر في كتابة الإجازة وربما صرَّح بعدم جوازها.

(٣٨٤) المرجع السابق، ج١، ص١٣٦ (سطر ٩- ١١).

(٣٨٥) شذرات االذهب، ج٣، ص٢٦٣ .

(٣٨٦) المرجع السابق، ج٣، ص٢٧٢ .

(٣٨٧) المرجع السابق، ج٣، ص٢٨٤ .

(٣٨٨) المرجع السابق، ج٣، ص٢٩٠ .

(٣٨٩) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٢٣ (سطر ٥- ٦).

(٣٩٠) الدرر الكامنة، ج٢، ص٢١٧ (سطر ٧).

(٣٩١) الدارِس، ج٢، ص١٩٧ (آخر الصفحة).

(٣٩٢) قارن مع المرجع السابق، ج١، ص٣٧ (سطر ١٤).

(٣٩٣) الدرر الكامنة، ج٤، ص٢٨٦ (سطر ٦- ٧).

(٣٩٤) الضوء اللامع، ج١، ص١٧٢ .

(٣٩٥) الضوء اللامع، ج٢، ص١٧٧ (سطر ١٦- ١٨).

(٣٩٦) المرجع السابق، ج٣، ص٦٤ (سطر ١٢- ١٣): انتهت إليه رياسة الإفتاء؛ أيضًا المرجع السابق، ج١، ص١١٩ (سطر ١١): انتهت إليه رياسة الفُتيا.

(٣٩٧) المرجع السابق، ج٤، ص١٠٩ (سطر ٢).

(٣٩٨) الضوء اللامع، ج٢، ص١٣٩ .

(٣٩٩) المرجع السابق، ج٢، ص١٣٩ (سطر ٣- ١٢).

(٤٠٠) فتاوى السبكي، ج٢، ص٦٧ (سطر ١٣- ١٥).

الفصل الثالث

مجتمع أهل العلم

(١) انظر فيما يلي تحت عنوان «تعدُّد المناصب». يبدو أن ما حدث في مرحلة لاحقة من تولي عدة مناصب تدريسية في آن واحد أدى إلى ظهور هذا الجمع «تداريس» والذي يظهر في المصادر القديمة المتوافرة لدينا.

(٢) كشف الظنون، ج١، ص٤٠- ٤١.

(٣) معجم الأدباء، ج٥، ص٧٩.

(٤) بذل ابن عقيل جهدًا كبيرًا في الرد على الجويني في هذه المسألة. انظر: الذيل، لابن رجب (ط دمشق) ج١، ص١٧٧ (سطر ٧- ٩)؛ وبعض تفاصيل الرد، انظر: المنتظم، ج٩، ص١٩ (سطر ١٦)- ٢٠ (سطر ٦).

(٥) المنتظم، ج٨، ص٢٣٨ (سطر ٦- ٨).

(٦) قارن مع: المرجع السابق، ج٧: ص٥١، ٥٦، ٦٤، ٢١٥، ج٨: ص٦٢، ٩٩، ١٥٤، ١٦٥.

(٧) لتفاصيل قصة الشيرازي، انظر: MIL, 32ff

(٨) المنتظم، ج٨، ص٢٤٦- ٢٤٧: اجتمع الناس... فجلس (ابن الصبّاغ) وجرت المناظرة، وتفرقوا، وأُجْرِيَ للمتفقّهة.

(٩) حول إلياس الديلمي، انظر: Diary 133, MIL, 22-3, Ibn 'Aqil, 174-5؛ حول نور الهدى الزينبي، انظر: Diary, XIX, 136, Ibn 'Aqil, 175ff.

(١٠) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٧٧ (سطر ٩- ١٠).

(١١) المنتظم، ج٩، ص١٤٣ (سطر ١٦- ١٧)؛ MIL 41.

(١٢) المرجع السابق، ج٩، ص١٦٥.

(١٣) المرجع السابق، ج٩، ص١٦٦ .

(١٤) المرجع السابق، ج١٠، ص٦٨ .

(١٥) المرجع السابق، ج١٠، ص١١٥- ١١٦ .

(١٦) المرجع السابق، ج١٠، ص٢٣٥ .

(١٧) المرجع السابق، ج١٠، ص٢٣٦- ٢٣٧ .

(١٨) المرجع السابق، ج١٠، ص٢٥٠ .

(١٩) الدارِس، ج١، ص٢٩٥ (سطر ١٦ وما بعده).

(٢٠) انظر ص٢١٤- ٢١٥ فيما بعد.

(٢١) الجامع المختصر، ج٩، ص٧٩ .

(٢٢) التراجم، ص٢٢٩- ٢٣٠ .

(٢٣) البداية والنهاية، ج١٣، ص١٢٩ ؛ الدارس، ج١، ص١٥٩- ١٦٠ . (اقرأ في السطر الثالث: المُدرس وليس المُدرسين). أنشأ إقبال مدرسة أخرى في بغداد في سوق السلطان، وأخرى في واسط وإلى جوارها مسجد جامع، ومنشآت أخرى أيضًا وأوقف عليها الأوقاف؛ شذرات الذهب، ج٥ ص٢٦١ (سطر ٧- ١٠). أنشأ أيضًا ففي دمشق مدرستين إحداهما للأحناف والأخرى للشافعية؛ الدارِس، ج١، ص١٥٩ (سطر ٦- ٩).

(٢٤) البداية والنهاية، ج١٤، ص٤ (سطر ١٣- ١٤)؛ الدارِس، ج١، ص٦٤- ٦٥ .

(٢٥) البداية والنهاية، ج١٤، ص٨٩ (سطر ١-٥)؛ الدارِس، ج١، ص٣٤- ٣٥ .

(٢٦) القرآن الكريم، ٦، ١٠٦ : ﴿اتَّبِعْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام: ١٠٦]؛ الدارِس، ج١، ص٢٩٣ (سطر ٥- ٧).

(٢٧) انظر فيما يلي: القسم ٤ د.

(٢٨) هذا الكتاب في الفقه لإمام الدين أبو القاسم عبد الكريم محمد القزويني الرافعي (ت٦٢٣هـ/ ١٢٢٦م)، عنوانه «العزيز في شرح الوجيز»، وهو شرح لكتاب «الوجيز» للغزالي، انظر: GAL, I, 24, no. III ما زال كتاب الرافعي مخطوطًا؛ الدارِس، ج١، ص٢٩٦.

(٢٩) خلاصة الأثر، ج١، ص١٨٩.

(٣٠) الدارِس، ج١، ص٣٢ (سطر ١٤- ١٦).

(٣١) المرجع السابق.

(٣٢) انظر فيما يلي، القسم ٤ د.

(٣٣) خلافته: ١٧٠- ١٩٣هـ/ ٧٨٦- ٨٠٩م.

(٣٤) معجم الأدباء، ج١١، ص٢٣٧.

(٣٥) في الخفاء لأن الكسائي، وهو مُدرس مشهور، لم يشأ أن يُعرف عنه ذلك.

(٣٦) المرجع السابق، ج١١، ص٢٢٩.

(٣٧) نشوار المحاضرة، ج٥، ص١٨٥؛ تاريخ بغداد، ج٢، ص١٧٣ (سطر ١-٢).

(٣٨) معجم الأدباء، ج١٨، ص١٩١؛ تاريخ الجامعات، ص٢٤٠.

(٣٩) معجم الأدباء، ج١، ص١٣١.

(٤٠) قارن مع المرجع السابق، ج١، ص١٣١.

(٤١) المنتظم، ج٧، ص١٤٠.

(٤٢) مما ينبغي ملاحظته أن الفعل المُستعمل هنا «قرأ»، أي قرأ من حفظه على مُدرس مهمته أن يُصحِّح أية أخطاء في القراءة. وكان الهمذاني يحضر دروس النحوي مُستمعًا (على حد قوله: أسمع تدريسه). ومن الواضح أن النحوي لم يكن يتقاضى أجرًا من الطالب المُستمع، وإنما من الطالب الذي يقرأ الدرس فقط.

(٤٣) لابن جني (ت ٣٩٢هـ/ ١٠٠٢م).

(٤٤) الذيل (n)(*)، الورقة ٩٥ب. يُلاحظ أن الثمانيني كان يتقاضى أجراً عن تدريس النحو في مسجد. من المُحتمل أن غَلة وقف المسجد لم تكن كافية لسد المصروفات بما في ذلك الصيانة، وهي من البنود التي لها الأولوية.

(٤٥) تعليم المتعلّم، ص٥٢.

(٤٦) الضوء اللامع، ج١، ص٢٨٢ (سطر ١٩ - ٢٠).

(٤٧) وفيات الأعيان، ج٥، ص١٩٠ - ١٩٣.

(٤٨) التكملة، ص١٧٥.

(٤٩) المنتظم، ج٨، ص٣١٤. كثيراً ما ترد أقوال هذا المُدرس للحديث في كتاب المنتظم لابن الجوزي.

(٥٠) ميزان العمل، ص١٧١؛ تاريخ الجامعات، ص٢٤٠.

(٥١) فاتحة العلوم، ص١٥. لم يكن ذلك رجوعاً عن الرأي من جانب الفقيه وعالم الكلام المشهور كما ظن البعض؛ قارن مع: تاريخ الجامعات، ص٢٤٠؛ والأرجح أنه فرّق بين الأجرة التي تُؤخذ من الطلاب، وهي طريقة للعوض غير مرغوبة اجتماعياً، والصرف من الوقف المرصود لهذا الغرض، وهي طريقة مشروعة تماماً. بل لعل الغزالي قد اتفق في الرأي مع سلفه أبي إسحاق الشيرازي في الإذن لابن النقُّور بقبول الأجرة من طلابه على أساس الحاجة المشروعة.

(٥٢) المنتظم، ج٨، ص١٣٩ - ١٤٠.

(٥٣) المرجع السابق، ج٧، ص٢٧٣.

(٥٤) نشوار المحاضرة، ج١، ص٢٥٣.

(٥٥) المرجع السابق، ج٢، ص٥٢ - ٥٣.

(56) Ibn 'Aqil, 303-8.

(*) هكذا وردت في التذييلات. وإن كان العنوان بهذه الصيغة لم يرد في قائمة المراجع. ولعل المقصود «ذيل تاريخ بغداد» لابن النجار، لأن رقم الصفحة يشير إلى مخطوطة.

(٥٧) المنتظم، ج٧، ص٢٦٨ .

(٥٨) قارن مع معجم الأدباء، ج١٣ ، ص٢٥٦ : وسأله إجراء رزق عليه في جملة من يرتزق من أمثاله . . .

(٥٩) المرجع السابق، ج٣، ص٦٥- ٦٦ .

(٦٠) انظر : ص٥٠ فيما تقدَّم .

(٦١) وفيات الأعيان، ج٤ ، ص٢٤٢ .

(٦٢) طبقات الحنفية، ج١ ، ص٢١٠ .

(٦٣) معجم الأدباء، ج٢ ، ص٥٥ ، للطبيب إبراهيم بن هلال الصابي (ت٣٨٤هـ/ ٩٩٤م) .

(٦٤) عدا أجزاء من كتاب وقف المدرسة النظامية وردت في المنتظم، ج٩ ، ص٦٦ .

(٦٥) الدارِس، ج١ ، ص٤١٣ (سطره وما بعده) .

(٦٦) فتاوى السبكي، ج٢ ، ص٥٢ .

(٦٧) المرجع السابق، ج٢ ، ص٥٧ (سطر ١- ٣) .

(٦٨) الدارِس، ج١ ، ص١٢٧ (سطر ١- ١٠) .

(٦٩) المرجع السابق، ج١ ، ص٤٢٧ (سطر ١-٤ ، ١٠- ١٣)، ص٤٢٨ (سطر ٢- ٣، ١٧- ١٨) .

(٧٠) المرجع نفسه .

(٧١) نشوار المحاضرة، ج٢ ، ص٢٣٤ .

(٧٢) المنتظم، ج٨، ص٨٠- ٨١ .

(٧٣) المرجع السابق، ج٨، ص٩٣ .

(٧٤) وفيات الأعيان، ج٢ ، ص٣٧٢- ٣٧٣ .

(٧٥) المنتظم، ج١٠ ، ص١٤ ؛ MIL, 21

(٧٦) المرجع السابق، ص٤١- ٤٣ .

(٧٧) المرجع السابق، ص٤٢ .

(٧٨) المرجع السابق، ص٣٨ وما بعدها .

(٧٩) المرجع السابق، ص٥٢- ٥٣ .

(٨٠) المرجع السابق، ص٢٢ .

(٨١) الضوء اللامع، ج٢، ص٢٢٣ (سطر ١٢ وما بعده): وحصل للفقهاء مالٌ كانوا لا يصلون إليه قبله .

(٨٢) راجع فيما تقدَّم ص١٨٥ رأي الغزالي في أنه يجوز للمُدرسين أخذ أجرة من أموال الوقف لسد حاجاتهم الضرورية فقط .

(٨٣) في الإنصاف، ج٧، ص٦٩ : ممن أكل المال بالباطل قوم لهم رواتب أضعاف حاجتهم، وقوم لهم جهات معلومها كثير ويأخذونه ويستنيبون .

(٨٤) مُعيد النعم، ص١٠٩ .

(٨٥) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٣٠٠ (سطر ٢٤ ما يليه) .

(٨٦) المرجع السابق، ج٣، ص٣٠٠.

(٨٧) طبقات الحنفية، ج١، ص٢٠٧، طبقًا لما جاء في كتاب «التكملة لوفيات النَّقَلَة» للمنذري .

(٨٨) الدارس، ج١، ص٤٢٥ (سطر ١٥ وما يليه): كانت هذه المدارس هي: الشامية الجوانية، الغزالية، الظاهرية، الركنية، والناصرية .

(٨٩) الدارس، ج١، ص١٩٢ (سطر ١١ وما يليه) .

(٩٠) المرجع السابق، ج١، ص٣١.

(٩١) المرجع السابق، ج١، ص٣٤: لأن شرط الشامية ألا يُجمع بينها وبين غيرها .

(٩٢) هذا التقسيم لوظيفة التدريس يؤكد أنه كانت توجد عادةً وظيفة واحدة فقط من هذا

النوع في كل مدرسة تنتمي إلى أي مذهب من المذاهب. أما المدارس التي تنتمي إلى أكثر من مذهب، فكان يوجد بها وظيفة تدريس واحدة فقط لكل مذهب من المذاهب الفقهية المُمثلة في المدرسة.

(٩٣) MIL, 39. عُزِلَ كلا المدرِّسين في ٤٨٤هـ/ ١٠٩١م لإخلاء الطريق لتعيين الغزالي بمفرده.

(٩٤) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٩٧ (سطر ١٣- ١٦).

(٩٥) الدارِس، ج١، ص٢٨٠ (سطر ٣- ٦).

(٩٦) المرجع السابق، ج١، ص٥٤.

(٩٧) المرجع السابق، ج١، ص٣٨١ (سطر ٧): «النصف بطريق الأصالة والنصف نيابةً».

(٩٨) المرجع السابق، ج١، ص٢٢٤، الفقرة قبل الأخيرة: «نيابة عنه في نصف تدريسها، واستقلالاً في النصف الآخر».

(٩٩) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٦ (سطر ١١).

(١٠٠) المرجع السابق، ج١، ص١٤٧ (سطر ١٦- ١٧) لحالات أخرى خاصة بالعوض»، انظر نفس المرجع، ص١٣١ (السطر الأخير)، ص١٤٩ (سطر ٨)، ص١٦٢ (سطره و٨)، ص٣١٠ (سطر ٨)، ص٣٢٠ (السطر الأخير)، ص٣٩٤ (سطر ١٩).

(١٠١) المرجع السابق، ج١، ص٣٩٤ (سطر ١٧).

(١٠٢) المرجع السابق، ج١، ص٣٠٩ (سطر ٥).

(١٠٣) فتاوى الفركاح، الورقة ٥٨ ب.

(١٠٤) في الإنصاف، ج٧، ص٦٩.

(١٠٥) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض)، ج٣١، ص١٢ وما بعدها؛ فتاوى ابن تيمية (ط القاهرة)، ج٤، ص١٠- ١١.

(١٠٦) المنتظم، ج٩، ص١٨ (سطر ٢٠).

(107) MIL, 6.

(١٠٨) المرجع السابق.

(١٠٩) المرجع السابق.

(١١٠) الدارِس، ج١، ص٣٩٩ (سطر ٦): وأن التدريس لذريته، ويُستتاب عن غير المتأهل.

(١١١) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٠ (سطر ١٥ وما بعده).

(١١٢) المرجع السابق، ج١، ص١٤٧ (سطر ١٦- ١٧): «نزل عن الخانقاه لولي الدين بن قاضي عجلون بمبلغ جيد ثم ندم على ذلك». لحالات أخرى مماثلة، انظر نفس المرجع، ج١، ص١٤٩ و٢٥٥ و ٢٨٨ ومواضع أخرى.

(١١٣) التراجم، ص٢٢٢- ٢٢٦.

(١١٤) الضوء اللامع، ج٣، ص٨٧.

(١١٥) قارن مع: طبقات الشافعية، للسبكي، ج٦، ص٢٥٣.

(١١٦) المرجع السابق، ج٦، ص٢٥٣.

(١١٧) فتاوى السبكي، ج٢، ص٥٨ (سطر ١٠- ١٦).

(١١٨) المرجع السابق.

(١١٩) المرجع السابق، ج٢، ص٥٦ (سطر ٢ وما بعده).

(١٢٠) المرجع السابق، ج٢، ص١١٩- ١٢٠.

(١٢١) المرجع السابق، ص٥٥ (السطر الأخير)، ص٥٦ (السطر الأول).

(١٢٢) المرجع السابق، ج٢، ص٥٦ (سطر ٨- ٩).

(١٢٣) الواضح، ج١، الورقة ١٦٥ ب (السطر الأخير).

(١٢٤) كما وردت في فتاوى الهيتمي، ج٢، ص٢٢٧ (سطر ٢ وما يليه). انظر ص٢١٠ فيما سبق، جواب ابن الصلاح بخصوص رواتبهم عن الأعمال التي قاموا بها.

(١٢٥) الدارِس، ج١، ص ١٦٣.

(١٢٦) المرجع السابق، ج١، ص٢٨٦ (السطور الثلاثة الأخيرة).

(١٢٧) المرجع السابق، ج١، ص٣٣٨ (سطر ١٠ وما يليه).

(١٢٨) فتاوى السبكي، ج٢، ص٣ (سطر ١٠ وما يليه).

(١٢٩) مُعيد النعم، ص١٥٥.

(١٣٠) حول هذين المنصبين، انظر ما يلي تحت عنوان «المناصب والمهن والوظائف».

(١٣١) مُعيد النعم، ص١٥٦.

(١٣٢) انظر ص١٩١ - ١٩٢ فيما تقدَّم.

(١٣٣) مُعيد النعم، ص١٥٦.

(١٣٤) غياب الطالب قد يكلفُه جزءاً من راتبه.

(١٣٥) المرجع السابق، ص١٥٧.

(١٣٦) المرجع السابق، ص١٦٠.

(١٣٧) لا ريب في أن السبكي أراد أن يتلافى اتهامه بأنه مُعادٍ للصوفية، وهو الاتهام الذي وُجِّه من قبل إلى ابن الجوزي.

(١٣٨) مُعيد النعم، ص١٧١ - ١٧٦.

(١٣٩) المرجع السابق، ص١٧٨ - ١٧٩.

(١٤٠) وفيات الأعيان، ج٥، ص٤٢٢.

(١٤١) شذرات الذهب، ج٣، ص١٦؛ تاريخ الجامعات، ص٢٧٩.

(١٤٢) معجم الأدباء، ج٤، ص٣٣.

(١٤٣) المرجع السابق، ج٤، ص٤٥.

(١٤٤) المرجع السابق، ج٣، ص٢٢٥.

(١٤٥) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٣، ص٢٥٤.

(١٤٦) الدارس، ج١، ص١٠٣ (سطر ٩- ١٠): لم يتناول من معلومه شيئًا بل جعله مرصدًا لمن يَرِدُ عليه من الطلبة.

(١٤٧) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١١٨- ١١٩: ثار بعض الشكٍّ حول هذا النص، حيث تشكَّك البعض ي عدد الطلبة، واقترحوا شكلاً مختلفًا لهجاء الكلمة فقالوا إنها «نفسًا» وليس «ألفًا»، فتُقرأ العبارة «سبعين نفسًا»؛ إلا أن ابن الجوزي أقرَّ نص العبارة «سبعين ألفًا» موضحًا أن تعليم الخياط حدث خلال حياته الطويلة، وعن طريق تلاميذه الذين كانوا يساعدونه في عملية التعليم: يُقرئ هو بنفسه وبأصحابه.

(١٤٨) الدرر الكامنة، ج٥، ص١٠٩.

(١٤٩) المرجع السابق، ج٥، ص١٠٢: يُحسن إلى الطلبة كثيرًا.

(١٥٠) الدارس، ج١، ص١٥٧ (سطر ٨- ٩): وكان فيه إحسان إلى الطلبة ويساعدهم.

(١٥١) نشوار المحاضرة، ج٥، ص١٨٧: وقد أمرت لك بشيء تُفرقه على أصحابك؛ تاريخ بغداد، ج٢، ص١٧٣.

(١٥٢) تجارب الأمم، ج١، ص١٢٠ (سطر ٣، الهامش)؛ العَيون والحدائق، ج٤، ص٢٢٢.

(١٥٣) المرجع نفسه.

(١٥٤) مرآة الزمان، تحت سنة ١٢٢هـ(٧٤٠م).

(١٥٥) تاريخ الجامعات، ص٢٧٩، نقلاً عن الخطط، ج٤، ص٤٩. يعتبر غنيمة ذلك سابقة لما حدث بعد ذلك في المدرسة النظامية ببغداد. ولكن المدرسة كانت مؤسَّسَة خيرية أُقيمت بشكل دائم كوقف خاص؛ أما ما فعله الخليفة الفاطمي فهو تخصيص رواتب من الممكن أن تتوقف حسب رغبته أو بموته، لأن الأموال كانت تُصرف من

المال العـام: «وأجـرى عليـهم الأرزاق ما يكفي كل واحـد منهم». فـهـذا النوع من الرواتب كان معروفًا في بغداد قبل العباسيين الأوائل بعدة قرون.

(١٥٦) ذيل تاريخ بغداد (مخطوطة باريس)، الورقة ٧٥أ.

(١٥٧) المنتظم، ج٧، ص٢٧٧.

(١٥٨) شذرات الذهب، ج١، ص٢٩٥- ٢٩٧؛ MIL, 24 n.1.

(١٥٩) الضوء اللامع، ج١، ص٤٧: مالاً جمًا يُفرقه زكاة على الطلبة والفقراء.

(١٦٠) نشوار المحاضرة. ج٢، ص٢٧٥- ٢٧٦.

(١٦١) معجم الأدباء، ج١، ص١٥٥: كان معاشه من أهل الحلقة.

(١٦٢) المرجع السابق.

(١٦٣) للتفاصيل الكاملة لهذه القصة الغرامية نوعًا ما، انظر: المنتظم، ج٦، ص٢٥٠- ٢٥٢.

(١٦٤) المرجع السابق، ج٨، ص١٣- ١٤.

(١٦٥) المرجع السابق، ج٩، ص٢٢ (سطر ٢٠- ٢١): عانى الفقر في طلب العلم فربما استضوأ بسراج الحارس.

(١٦٦) المنتظم، ج٩، ص٢٢- ٢٤؛ Damaghani.

(١٦٧) حـول البـاجي وابن حـزم، انظر: مـعـجم الأدباء، ج١٢، ص٢٣٩- ٢٤٠. حـول اعتراض العلماء على المدارس، انظر كشف الظنون، ص٢٢ ب (سطر ٢٤- ٢٩).

(١٦٨) المرقوم، (غير مرقَّم).

(١٦٩) المنتظم، ج١٠، ص٣٧؛ MIL, 54.

(١٧٠) فتاوى السبكي، ج٢، ص٥٧ (سطر ١- ٣).

(١٧١) المرجع السـابق، ج٢، ص٥٨- ٥٩ (الفقـرة قبل الأخيـرة): وإذا كـانت طبقـاتهم كطبقات البرانية- وكانوا مائة... إلخ.

(١٧٢) معيد النعم، ص٩٠- ٩١ .

(١٧٣) الدارس، ج١ ، ص٢٩٠ (سطر ١٢).

(١٧٤) فتاوى السبكي، ج٢، ص١٢٥ (سطر ٩- ١٠).

(١٧٥) المرجع السابق، (سطر ١٢- ١٤).

(١٧٦) المرجع السابق، (سطر ١٤- ١٦).

(١٧٧) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٢٧ .

(١٧٨) الدارِس، ج١ ، ص٢٦٨ (سطر ١٦ وما يليه)؛ انظر أيضًا المرجع نفسه، ج١ ، ص٢٠٨، ج١ ، ص٢٤ .

(١٧٩) المرجع السابق، ج١ ، ص١٠٩ .

(١٨٠) انظر ص٦٨ فيما تقدم .

(١٨١) كان لدار القرآن والحديث التنكزية نائب ناظر بالإضافة إلى الناظر؛ انظر الدارِس، ج١ ، ص١٢٦- ١٢٧ (سطر ٩- ١٠).

(١٨٢) انظر Munl akhab، الورقة ٩٢ أ (سطر ١٤): كان ينوب في الخطابة في الجامع القديم .

(١٨٣) يرى بعض الفقهاء أنه يجوز للإمام أن يستأجر من ينوب عنه؛ ولكن هذا الرأي يعارضه آخرون: انظر ص٢٤٢ .

(١٨٤) المرجع السابق، الورقة ١٢٨أ.

(١٨٥) انظر ص٢٢٦ وتذييلة ٢٦٧ فيما يلي .

(١٨٦) انظر ص ٢٢٣ وتذييله (٢٤٢) فيما يلى .

(١٨٧) Muntakhab، الورقة ٨٠ ب: استخلفه . . . للتدريس في مدرسته وإفادة المختلفة من الطلبة .

(١٨٨) المنتظم، ج٨، ص٣٠٠ (سطر ١): وتفقَّه على الجويني وكان يخلُفه وينوب عنه.

(١٨٩) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٣٠٠ (سطر ٩): بشرط أن يستنيب مثله أو خيراً منه، لأنه إن لم يكن بصفته لم يحصل الغرض به.

(١٩٠) انظر حالة في المرجع نفسه، ج٣، ص٢٧٠ (سطر ١٨)، ص٢٧١ (سطر ٧).

(١٩١) المنتظم، ج٩، ص٨٧ (سطر ٦- ٧).

(١٩٢) الدرر الكامنة، ج١، ص٢٢٤ (السطرين الأخيرين): ولِّي قضاء الشام عوضًا عن أخيه... ولم يصنع ذلك إلا حفظًا للوظيفة على أخيه.

(١٩٣) مُعيد النعم، ص١٥٢- ١٥٣.

(١٩٤) المرجع السابق، ص١٥٣- ١٥٤.

(١٩٥) حرفيًا: «فهو آكل حرام».

(196) cf. Method

(197) LR, s.v. mulazim

(١٩٨) خلاصة الأثر، ج١، ص١٧.

(١٩٩) المرجع السابق، ج١، ص٥١.

(٢٠٠) المرجع السابق، ج١، ص١٥٨.

(201) LR, s.v. kharij and dakhil

(٢٠٢) خلاصة الأثر، ج١، ص١٨٩.

(٢٠٣) مُعيد النعم، ص١٥٤- ١٥٥.

(٢٠٤) تاريخ الجامعات، ص٢٦٥؛ وشلبي (ME, 144) الذي يرى أن الوظيفة «ظهرت غالبًا بصدد المدارس النظامية ومُدرَسيها».

(٢٠٥) الجامع المختصر، ج٩، ص١٨٨- ١٨٩.

(206) Ibn 'Aqil, 204-5

(٢٠٧) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٢١٣ (سطر ٤): أعاد شيخه . . . في درس الخلاف.

(٢٠٨) المرجع السابق، ج١، ص٤٠٤.

(٢٠٩) ذيل تاريخ بغداد (مخطوطة باريس)، الورقة ٢١٠أ.

(٢١٠) الدارِس، ج١، ص٢٧٤ (سطر ١٦).

(٢١١) طبقات الحنفية، ج١، ص٢٣٧: فبطَلَ الدرس من ذلك اليوم وأعاد بالمنصورية. لاحظ أن لفظ «الدرس» يعني برنامج تدريس الفقه الذي كان يُدرسه الـمُدرس، على نقيض لفظ «أعاد»، وهي مُهمة المعيد في الفقه.

(٢١٢) الدارِس، ج١، ص٥٤.

(٢١٣) حول القرافة، انظر Qarafa.

(٢١٤) الخطط، ج٢، ص٤٠٠-٤٠١.

(٢١٥) أو مُحدِّث مُكتمل؛ لأن هذا الاصطلاح كان يستعمل أيضًا في مجال الحديث، خلافًا لاصطلاح الـمُعيد الذي يخص مجال الفقه فقط.

(٢١٦) انظر ص٢٣٧ فيما يلي.

(٢١٧) مُعيد النعم، ص١٥٥.

(٢١٨) معجم الأدباء، ج١٥، ص٦٢: فُحول العلماء يرجعون إليه ويقرأون عليه ويفزعون في حل المشكلات وشرح المعضلات إليه.

(٢١٩) طبقات الحنفية، ج١، ص١٢٠.

(٢٢٠) Muntakhab، الورقة ١٤٤ ب: ثم عاد إلى نيسابور وأمعن في الإفادة.

(٢٢١) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٤٠٢.

(٢٢٢) معجم الأدباء، ج١٢، ص٢٥٩: وقعد للإفادة والتدريس سنين وتخرج به طائفة من الأئمة سمعوا منه وقرأوا عليه وبلغوا محل الإفادة.

(٢٢٣) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص١١٦. حول وظيفة الـمُستملي، انظر ص٢٣٧ فيما بعد.

(٢٢٤) المرجع السابق، ج١، ص٢١٤- ٢١٥. انظر أيضًا: الدارس، ج١، ص٥٨. (سطر ١٥- ١٦) حيث يربط بين الإفادة ووظيفة الـمُحدِّث، وطبقات الحنفية، ج١، ص٧٣ حيث تم الربط بينها وبين وظيفة الفقيه.

(٢٢٥) الدرر الكامنة، ج٥، ص١٠٢: وشرع في الإفادة فكان يُقرئ بالجامع احتسابًا شرحًا وتصحيحًا.

(٢٢٦) Muntakhab، الورقة ٥٧ب: كان مفيدي في سماع الحديث.

(٢٢٧) المرجع السابق، الورقة ٧١ ب: حدَّث عن الطبقة الثانية بإفادة السمرقندي.

(٢٢٨) المرجع السابق، الورقة ١٦ ب (سطر ١٨- ١٩).

(٢٢٩) المرجع السابق، الورقة ٢٨ ب.

(٢٣٠) المرجع السابق، الورقة ٢٣ أ، ب.

(٢٣١) المرجع السابق، الورقة ٢٨ ب.

(٢٣٢) الفقيه والمتفقِّه، ص٥٢٠ وما بعدها/ ج٢، ص١٥٦ وما بعدها.

(٢٣٣) المرجع السابق.

(٢٣٤) المنتظم، ج٦، ص٣٦٩- ٣٧٠ طبقات الحنفية، ج١، ص٩٨- ٩٩.

(٢٣٥) المرجع السابق.

(٢٣٦) جامع بيان العلم، ج٢، ص٤٧ (سطر ٣- ٥).

(٢٣٧) أدب الـمُفتي، الورقة ٦ أ (سطر ١٥).

(٢٣٨) وفيات الأعيان، ج٢، ص٤٢٧- ٤٢٨.

(٢٣٩) قارن مع: ص١٥٩ وما بعدها فيما تقدَّم.

(٢٤٠) انظر: الدارس، ج١، ص٢٥١ (السطر الأخير): كان يكتب عنه في الفتوى ويكتب هو اسمه؛ المرجع نفسه، ج٢، ص١٢٤ (السطر ٢٠- ٢١): يكتب بخطه على الفتوى.

(٢٤١) فتاوى الأنقروي، ص٢٣٢.

(٢٤٢) الدارس، ج١، ص٢٢٩ (سطر ٣-٤) وشذرات الذهب، ج٦، ص٤٤ (سطر ١٦- ١٧).

(٢٤٣) زين الدين الكتاني (ت ٧٣٨هـ/ ١٣٣٨م) فعل ذلك، فقال لمن طلب منه الفتوى أن يطلبها من القضاة الذين يتقاضون رواتب ضخمة؛ انظر: الدرر الكامنة، ج٢، ص ٢٣٨- ٢٣٩.

(٢٤٤) في عام ٣٩٤هـ/ ١٠٠٤م عُيِّن بهاء الدولة البويهي شريفًا شيعيًا قاضيًا للقضاة ونقيبًا للأشراف الشيعة. ثم هذا التعيين في شيراز، إلا أن الشخص المُعَيَّن لم يتول أعمال وظيفة قاضي القضاة لأن الخليفة القادر رفض الإذن له بتقلُّد المنصب. انظر: المنتظم، ج٧، ص٢٢٦. حول القضاة في بغداد، انظر: Cadis.

(٢٤٥) المنتظم، ج٧، ص٥- ٦.

(٢٤٦) المرجع السابق.

(٢٤٧) طبقات الفقهاء، ص٩٠.

(٢٤٨) المنتظم، ج٩، ص١٥: فرأي أمير المؤمنين رفع الظنة عنه بقبول مال فَعَدَلَ إلى الشامي.

(٢٤٩) حول الشامي، انظر: Ibn 'Aqil, 223, and n.2 for bibliograply.

(٢٥٠) المنتظم، ج١٠، ص١٢٥ (سطر ٢٠- ٢١) حيث يتهم ابن الجوزي أحد معاصريه بقبول رشاوي وبذلك يمنع تحقيق العدل: بئس الحاكم! يأخذ الرشاء ويبطل الحقوق.

(٢٥١) الدارِس، ج١، ص٢٨٩ (سطر ٢-٣).

(٢٥٢) المرجع السابق، ج١، ص٥٤ (سطر ٩- ١٠): استمر كل من تولى قضاء الحنابلة يتولاها وإن لم يكن أهلاً للتدريس بها. وكان في هذه المدرسة وظيفة معيد (ولها إعادة) لعله كان يسد النقص من جانب المُدرس.

(٢٥٣) راجع ص٦٦ وتذييلة (٣٤٧) فيما تقدَّم.

(٢٥٤) حول مهنة الشاهد، انظر: Notariat، فهذا البحث الممتاز الذي يتناول بلاد الإسلام بصفة عامة، يعتمد اعتمادًا كبيرًا على المصادر المتأخرة، ويتناول في معظمه بلاد المغرب الإسلامي، ومع ذلك فإنه يُعتبر مصدرًا أساسيًا وما يرد هنا إنما يؤيد أو يكمل ما جاء في هذا الكتاب، خاصة فيما يتعلق بالفترة الأولى في بلاد المشرق الإسلامي. انظر أيضًا: Documents الذي يتضمن الجزء الأول من كتاب الشروط، للطحاوي.

(٢٥٥) التراجم، ص٢١٧.

(٢٥٦) القاضي يعقوب البَرْزَبيني وصفه ابن عقيل بأنه أعرف قضاة الوقت بأحكام القضاء والشروط، انظر: الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٩٣ (سطر ٣).

(٢٥٧) الحسين بن على النيسابوري (ت٣٤٩هـ/ ٩٦٠م) ويُوصف بأنه شاهد نيسابور رغم تفوق علمه في مختلف العلوم الشرعية؛ انظر: المنتظم، ج٦، ص٣٩٦: وكان مع تقدمه في العلوم أحد الشهود المعدلين بنيسابور.

(٢٥٨) Munlakhab، الورقة ٥٧ ب: يقول عن شاهد توفى عام ٤١٠/ ١٠١٩م: «من جملة الشهود يتعمم ويتطيلس».

(٢٥٩) تحدث ابن الجوزي عن النسوي (ت٥١٠هـ/ ١١١٦م) فقال إن وظيفته كانت الحكم على نزاهة الشهود: «وكان تزكية الشهود إليه بناسا»؛ انظر: المنتظم، ج٩، ص١٨٨ . وقد اعتمد قاضي القضاة الدامغاني كلا من الشريف أبي جعفر ويعقوب

البرزبيني شاهدين، وكان شيخهما القاضي أبو القاضي أبو يعلى هو الذي زكّاهُما؛ انظر: الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٩٢ (سطر ٨- ١٠). وقد استقال الشريف من وظيفة الشهادة قبيل وفاته؛ المرجع نفسه، ج١، ص٢١ (سطر ١- ٢).

(٢٦٠) المنتظم، ج٦، ص٣٠٠ (سطر ١٩- ٢٣)، والذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٩٧ (سطر ١٠- ١٣).

(٢٦١) المنتظم، الموضع السابق.

(٢٦٢) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، الموضع السابق ذكره.

(٢٦٣) المنتظم، ج٨، ص١٦١ (سطر ١٢).

(٢٦٤) المرجع السابق، ج٧، ص١٦٧- ١٦٨.

(٢٦٥) المرجع السابق، ج١٠، ص٢١ (سطر ٥- ١٠).

(٢٦٦) مبلغ يسير من المال، قارن مع Supplement تحت مادة «حَبّ».

(٢٦٧) المنتظم، ج١٠، ص٢٠٤.

(268) See Notaiat, 16ff., 37f.

(٢٦٩) يتحدث النُعيمي في الدارس، ج١، ص١٤٦ (الفقرة قبل الأخيرة) عن شاهد خبير جمع ثروة طائلة فيقول: حصّل دنيا من الشهادة. قارن مع: Notariat, 27-8.

(٢٧٠) كما في حالة ابن صدر الدين، من نزلاء المدرسة البيرسية، وكان يمارس عمل الشهادة في ناحيتين من نواحي مدينة دمشق، كما ورد في التراجم، ص٢٠٣: تكسّب بالشهادة. . . ولم يكن فيها بالماهر معرفة وخطًا.

(٢٧١) انظر النبذة عنه في: وفيات الأعيان، ج٦، ص٢٤٧-251.

(٢٧٢) معجم الأدباء، ج١، ص١٥٥: جلس صدرًا يُقرئ الناس في الجامع.

(٢٧٣) الدارس، ج١، ص٥٧ (سطر ١٦): تصدّر بالجامع للإفتاء والتدريس؛ والأعلام، ص٧٨: تصدّر للإجابة عن كل سؤال فيها يُطرح عليه.

(٢٧٤) معجم الأدباء، ج٨، ص١٦٩.

(٢٧٥) نشوار المحاضرة، ج١، ص٤٨.

(٢٧٦) وفيات الأعيان، ج٢، ص٢٧.

(٢٧٧) تعظيم الفُتيا، الورقة ٩أ.

(٢٧٨) معجم الأدباء، ج١٢، ص٢٢٦.

(٢٧٩) فتاوى السبكي، ج٢، ص١٥١ (سطر ١-٢): المدُرسين والمُفتين والمُتصدرين وغير ذلك.

(٢٨٠) الدارس، ج١، ص٤٠٥ (سطر ٤ وما بعده): وأقام بدمشق على وظيفة والده، نزل لَه عنها في حياته، وهي: تصدير . . . وإعادة، ثم درّس بالعصرونية. . . ؛ والمرجع نفسه، ج١، ص٢٣٥ (سطر ٩- ١٢): «وكتب جهاته، وهي: تصدير وإعادة العصرونية، ومشيخة مدرسة الخبيصية، . . . ولم يكن بيده تدريس»، ففرق بذلك بين التصدير والتدريس.

(٢٨١) قارن مع تذييلة (٢٧٢) أعلاه، «صدر»، في جلس صدراً.

(٢٨٢) الدارِس، ج١، ص٥٧ (الفقرة الثالثة قبل الأخيرة): تصدَّر بالجامع للإفتاء والتدريس.

(٢٨٣) المرجع السابق، ج١، ص٤٠٥ (سطر ٤ وما بعده).

(٢٨٤) المرجع السابق، ج١، ص٣٩٥ (سطر ١٠): حصل له تصدير في الجامع.

(٢٨٥) في غير موضع.

(٢٨٦) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٤٣٧ (سطر ٢-٣): القراءة والحديث والفقه والأصوليين والنحو؛ المرجع نفسه، ج١، ص٥٧ (سطر ١٦): للإفتاء والتدريس، معجم الأدباء، ج٢، ص٥: مُتصدِّرًا. . . يقرأ عليه الأدب.

(٢٨٧) الدارس، ج٢، ص٤١١.

(٢٨٨) الخطط، ج٢، ص٢٧٨.

(٢٨٩) المرجع السابق، ج٢، ص٢٧٨: رتِّب... في التصدير لإفادة العلوم... القوناوي.

(٢٩٠) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٥٩ (سطر ١٢): تصدَّر للتدريس والاشتغال والإفادة؛ قارن مع المرجع نفسه، ج٢، ص٣٨ (الفقرة الثالثة قبل الأخيرة): تصدَّى للاشتغال والإفادة.

(٢٩١) الدارِس، ج١، ص٢٥٩ (سطر ٩- ١١): وانتفع جماعة.

(٢٩٢) المرجع السابق، ج١، ص٥٥٣ (سطر ١٦- ١٧): استنزل عن تصدير الجامع الأموي وجلس للاشتغال. واستطرد المترجم فقال إن الجزري حصل بعد ذلك على نصف مشيخة التدريس بإحدى المدارس وإنه كان لديه شيء من العلم في عديد من المجالات ولكنه كان ضعيفًا في الفقه.

(٢٩٣) الضوء اللامع، ج٢، ص٢٣٦ (سطر ٨): لزِمَ منزله على عادته في الاشتغال والاشغال.

(٢٩٤) كان النحوي المعتزلي الزاهد السيرافي، يشغل الطلاب في مجالات مختلفة، ولكنه لم يكن يقبل الأجر إلا على نسخ المخطوطات، وفيات الأعيان، ج١، ص٣٦٠- ٣٦١.

(٢٩٥) ابن قاضي شهبة (ت٨٥١هـ/ ١٤٤٧م)، في الدارِس، ج٢، ص٤٠٢.

(٢٩٦) هذا الجواب يدل بلا شك على أن أوقاف المدارس (الزوايا) الملحقة بالجامع كانت مستقلة عن أوقاف الجامع نفسه.

(٢٩٧) لمزيد من التفاصيل، انظر المرجع السابق.

(٢٩٨) لم أصادف في النصوص التي اطلعت عليها اسم المصدر للصيغة الأولى «شُغْل» بالمعنى المذكور هنا. وليس ثمة سبيل للتفرقة بين الصيغتين الأولى والرابعة إلا باسم المصدر لكل منهما.

(٢٩٩) لفظ «اشتغل» له معناه العادي عندما يُستعمل مع حرف الجر «ب»، أي كرّس حياته لشيء ما. طبقات الفقهاء، ص١١٨ : واشتغل بالعبادة حتى مات.

(٣٠٠) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٣٣ (سطر ٣).

(٣٠١) المرجع السابق، ص٣٥٩. انظر أيضًا: «تصدَّر للاشتغال والإفادة» في الدارس، ج٢، ص٣٨، «تصدَّر للاشتغال والفتوى»، نفس المرجع، ج١، ص٢٤٥ (الفَقرة الأخيرة)، ج٢، ص٤٣؛ «تصدَّر للاشتغال بالجامع خمس عشرة سنة، وكان يُفتي بأجرة»، المرجع السابق، ج١، ص٣٧٢ (سطر ٦- ٧).

(٣٠٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٩٤.

(٣٠٣) انظر المرجع السابق، ج٢، ص٤٥٣ (سطر ٦- ١٢).

(٣٠٤) الدارس، ج١، ص٤٦ : اشتغل في الفقه والحديث.

(٣٠٥) وفيات الأعيان، ج١، ص٣٦٠- ٣٦١.

(٣٠٦) الضوء اللامع، ج١، ص٣٣٠ (سطر ١٤).

(٣٠٧) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص١٨٥ (سطره).

(٣٠٨) فتاوى الهيتمي، ج٣، ص٢٩٩ (سطر ٢ وما بعده).

(٣٠٩) فتاوى ابن تيمية (ط الرياض) ج٣١، ص٩٥.

(٣١٠) أي لا يفي بالمتطلبات المنصوص عليها في شروط كتاب الوقف.

(٣١١) فتاوى السبكي، ج٢، ص٥٥ (سطر ١٥- ٢٠).

(٣١٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٤٤٥- ٤٤٦.

(٣١٣) قاضي القضاة شمس الدين عبد الرحمن بن قدامة (ت٦٨٢هـ/ ١٢٨٣م)، أحد مُدرسي ابن تيمية، كرّس وقته بعد استقالته من وظيفته لتدريس الفقه وتعليم الطلاب وتأليف الكتب: «بقي متوفرًا على العبادة والتدريس وإشغال الطلبة والتصنيف»؛ انظر: نفس المرجع، ج٢، ص٣٠٧ (سطر ٢١- ٢٢).

(٣١٤) المرجع السابق، ج١، ص٢٥٠ (سطر ٦- ٨).

(٣١٥) فتاوى السبكي، ج٢، ص٤٣ (السطر الخامس من أسفل).

(٣١٦) المرجع السابق، ج٢، ص١١١ (سطر ١٠- ١٥).

(٣١٧) كان لفظ scholar يطلق على طالب المرحلة الجامعية الأولى في نظام كليات أكسفورد في العصور الوسطى.

(٣١٨) المرجع السابق، ج٢، ص٥٥ (سطر ١٥- ٢٠).

(٣١٩) الضوء اللامع، ج٢، ص٢٣٦.

(٣٢٠) الدارِس، ج١، ص٣١٨- ٣١٩.

(٣٢١) انظر ص١٩٩ فيما سبق.

(٣٢٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٤٠٨- ٤٠٩.

(٣٢٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج٢، ص٤٠٨- ٤٠٩.

(٣٢٣) فتاوى السبكي، ، ج٢، ص٥٦ (سطر ٨- ٩).

(٣٢٤) الدارِس، ج١، ص٣٩٢ (سطر ٦- ٧): تصدر للاشتغال... وكان يُفتي بأجرة.

(٣٢٥) انظر، ضمن مصادر أخرى، المرجع السابق، ج١، ص٢٤٥- ٢٤٦.

(٣٢٦) انظر، ضمن مصادر أخرى، المرجع السابق، ج١، ص ص٢٤٥- ٢٤٦ وغير موضع؛ الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣١٣ (سطر ١٧- ١٩)؛ ج١، ص٣٣٣ (سطر ٣)؛ ج٢، ص٤٤٥ (السطر الأخير)؛ ج٢، ص٤٠٨- ٤٠٩؛ ومواضع متعددة.

(٣٢٧) الدارِس، ج١، ص٣٢١ (سطر ١٧ وما بعده).

(٣٢٨) المرجع السابق، ج١، ص٤٠٥ (سطر ٥- ٦): «تصدير بالجامع الأموي وإعادة، ثم درَّس بالعصرونية... ودرَّس بالمجاهدية نيابة».

(٣٢٩) المرجع السابق، ج٢، ص٤٣: «كان قبل القضاء يتصدَّر بالجامع المظفر للاشتغال والفتوى.

(٣٣٠) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣١٣.

(٣٣١) مُعيد النعم، ص١٥٩- ١٦٩.

(٣٣٢) الدارِس، ج١، ص٢٤، وغير موضع.

(٣٣٣) معيد النعم، ص١٥٩.

(٣٣٤) فتاوى السبكي، ج٢، ص١١١ (سطر ١٥- ٢٠).

(٣٣٥) Muntakhab, fol. 8b. قال عن محدث: «وكان يمتنع من الرواية، ينتظر نفاق(*) السوق».

(٣٣٦) المرجع السابق، الورقة ٨٥أ: كان يأخذ أجزاء المشايخ ويحبسها، ولا يردها إلى أربابها.

(٣٣٧) المرجع السابق، الورقة ١٢٨ ب.

(٣٣٨) لمزيد من التفاصيل حول هذا التطور وبعض نتائجه، انظر: Ash'ari.

(339) cf. MIL.

(٣٨٠) وفيات الأعيان، ج١، ص٥٧- ٥٨: طُلِب إلى نيسابور لنشر العلم، فأجاب وانتقل إليها.

(٣٤١) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٣: في بيته ومسجده وجامع المنصور.

(٣٤٢) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٢٦- ٣٢٧: وكان لا يأكل من أموال الظلمة ولا قبل منهم مدرسة قط ولا رباطًا، وإنما كان يقرئ في داره ونحن في مسجده سكَّان، وكان يُقرئ نصف نهاره الحديث ونصفه القرآن والعلم.

(٣٤٣) انظر: الدارِس، ج١، ص٢٨ (سطر ٢- ٤).

(*) رواج.

(٣٤٤) تلبيس إبليس، ص١١٥.

(٣٤٥) الدارس، ج١، ص٨٩ (سطر ١٥- ١٦): في الجامع من حلق الحديث ميعاد بالكلاسة للقاضي الفاضل.

(٣٤٦) الخطط، ج٢، ص٤١١: كان يعمل فيه (في مسجد ابن الشيخي) ميعادًا. ذكر مرتين في الصفحة.

(٣٤٧) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٢١: كان للطلبة عليه مواعيد يُعلِّمهم فيها قراءة الحديث ويفيدهم ويرد عليهم الغلط.

(٣٤٨) المرجع السابق: انتفع به جماعة.

(٣٤٩) الضوء اللامع، ج٣، ص١٢: شيخ إقراء، وشيخ حديث، وشيخ ميعاد.

(٣٥٠) الخطط، ج٣، ص٣٩١: رتَّب فيها ميعادًا.

(٣٥١) المرجع السابق، ج٢، ص٤١١: كان يعمل فيه (مسجد ابن الشيخي) ميعادًا يجتمع الناس فيه لسماع الوعظ.

(352) LL, s.v.

(353) LR, s.v.

(354) Supplement, s.v.

(355)انظر، بالإضافة إلى التذييلات السابقة: الدارس، ج١، ص١٤؛ أيضًا الدرر الكامنة، ، ج٣، ص٣٢: كان قد قُرئ عليه ميعادٌ من الحديث.

(٣٥٦) «مستملي»؛ أيضًا «إملاء».

(357) cf. Materials, 37 (antepenult).

(٣٥٨) انظر ص٢١٩ فيما تقدَّم.

(٣٥٩) الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص١١٦ (سطر ١٥ وما بعده)؛ حول «الخفاف» انظر المرجع نفسه، ص٢١٤- ٢١٥.

(٣٦٠) معجم الأدباء، ج١٣، ص٢٥٨ : كان ثقة دينًا وقلمًا يكون النحوي دينًا!

(٣٦١) نص كتاب وقف المدرسة النظامية ببغداد على تعيين مُقرئ مرتبته أدنى من مرتبة مدرس الفقه؛ انظر : MIL, 37

(٣٦٢) مُعيد النعم، ص١٥٦ .

(٣٦٣) المرجع السابق، ص١٥٨ .

(٣٦٤) المرجع السابق، ص١٥٨- ١٥٩ .

(٣٦٥) الدارِس، ج٢، ص١٩٥ .

(٣٦٦) معيد النعم، ص١٧٦ .

(٣٦٧) المرجع السابق، ص١٧٦- ١٧٨ .

(٣٦٨) المرجع السابق، ص١٨٠ .

(٣٦٩) المرجع السابق، ص١٦٠- ١٦١ .

(٣٧٠) المرجع السابق، ص١٦١- ١٦٢ .

(٣٧١) المرجع السابق، ص١٦٢ .

(٣٧٢) المرجع السابق، ص١٦٢ .

(٣٧٣) مثال ذلك في المدرسة التنكزية للقرآن والحديث كان المُقرئ هو أيضًا الإمام؛ الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٢٦- ١٢٧ .

(٣٧٤) المرجع السابق.

(٣٧٥) استمد اليزيدي (ت ٢٠٢هـ/ ٨١٨م) اسمه من كونه مؤدب أبناء يزيد بن منصور، خال الخليفة المهدي؛ وكان أيضًا مؤدب الخليفة المأمون : وفيات الأعيان، ج٥، ص٢٣٢ .

(٣٧٦) انظر فتاوى ابن الشلبي، الأوراق ١١٣ب- ١١٤ أ حول اصطلاحي «فقيه الكُتَّاب» و«فقيه الأيتام».

(٣٧٧) كان من المعروف أن المؤدب يعلم في الكُتّاب أيضًا؛ المنتظم، ج٦، ص١٢٧ .

(٣٧٨) مُعيد النعم، ص١٨٥ .

(٣٧٨) اقرأ: «وعليه ما على النقباء»، بدلاً من «الأتقياء» في مُعيد النعم، ص٢٠١، هامش (٢).

(380) Materials, 38-9

(381) cf. LL, s.v., supplement, s.v.

(382) sec: Cadis

(٣٨٣) مُعيد النعم، ص١٤٧ .

(٣٨٤) المرجع السابق، ص١٥٧ .

(٣٨٥) الدارِس، ج٢، ص٤٠٦ (سطر ٨- ٩).

(٣٨٦) قارن مع المرجع السابق، ج٢، ص٤٠٢ (سطر ١٢).

(٣٨٧) هناك لفظ آخر للدلالة على بائع الكتب وهو «كتُبي» المُشتق من «كتب» وبعد ذلك شاع لفظ «صحفي» المشتق من «صحف» (الذي يُستعمل الآن للدلالة على من يعمل في الصحافة).

(٣٨٨) ذيل تاريخ بغداد (نسخة باريس)، الورقة ١١١ ب: كتب كثيراً من الكتب توريقًا للناس، إشارة إلى أبي الفتوح عبيد الله بن المعمر الوراق.

(٣٨٩) معجم الأدباء، ج١٨، ص١٧ .

(٣٩٠) يقول ابن الجوزي عنه: «وكان مُدرسًا لأتباع أحمد (بن حنبل) وأكبر فقائهم في زمنه»؛ المنتظم، ج٧، ص٢٦٣- ٢٦٤ .

(٣٩١) المرجع السابق.

(392) Mil, 29

(٣٩٣) المنتظم، ج٧، ص٩٥ .

(٣٩٤) ذيل تاريخ بغداد (نسخة دمشق)، الورقة ١٣١ أ.

(٣٩٥) معجم الأدباء، ج١٢، ص١٩١.

(٣٩٦) المرجع السابق، ج٢، ص١٣٧.

(٣٩٧) ذيل تاريخ بغداد (نسخة باريس)، الورقة ١١١ ب.

(٣٩٨) المنتظم، ج٦، ص٣٨٦.

(٣٩٩) معجم الأدباء، ج١٥، ص٧٥.

(٤٠٠) المرجع السابق، ج٧، ص٢٤٢.

(٤٠١) المرجع السابق، ج١٨، ص٦٢.

(٤٠٢) المرجع السابق، ج١٣، ص٢٢١.

(٤٠٣) المنتظم، ج٧، ص١٧٧.

(٤٠٤) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٣، ص٩٢؛ اسم الخادم: أبو طاهر بن شيبان بن محمد الدمشقي.

(٤٠٥) المنتظم، ج١٠، ص١٣.

(٤٠٦) أحمد بن أبي الوفاء (ت ٥٧٦هـ/ ١١٨٠م)؛ هذا الطالب/ الخادم أصبح فيما بعد مُدرس الفقه ومُفتي حرَّان؛ انظر: الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٣٤٧.

(٤٠٧) المرجع السابق، ج١، ص٢٥٠.

(٤٠٨) قُبض عليه وهو يسرق وقُطعت يده عقابًا له؛ المنتظم، ج١٠، ص١٤٥.

(٤٠٩) مُعيد النعم، ص١٧٩- ١٨٠: اقرأ «تثمير»، كما وردت في التعليق في الهامش بدلاً من «تمييز»؛ المرجع السابق، ص١٨٠ هامش(٣).

(٤١٠) الدارِس، ج١، ص٢٥٧ (سطر ٥- ٧): «ووُلِّي خدمة السومايساطية».

الفصل الرابع

الحضارة الإسلامية والغرب المسيحي

(1) Universltaten.

(2) Universlties.

(٣) قارن مع : Cité, 51

(٤) كثيرًا ما يَشبِّه مؤرخو التربية الإسلامية المدرسة بالجامعة . ومن المؤلَّفات العربية التي تناولت هذا الموضوع كتاب بعنوان «تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى»، (غنيمة، محمد عبد الرحيم)، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، مع ترجمة للعنوان باللغة الأسبانية.

Historia de las Grandes universidades islamicas, Tetuan, 1953). خَلُصَ فيه المؤلِّف إلى أن التعليم العالي كله يُعادل، في الواقع، التعليم الجامعي (نفس المرجع، ص١٣ وما بعدها). وفيما عدا هذا التعريف غير الصحيح -وهو مفهوم خاطئ شاع استعماله ولا يقتصر على المؤلَّفات العربية فإن كتاب غنيمة يُعدُّ، في معظمه، بحثًا علميًا ممتازًا. فقد وجد التعليم العالي في بلاد الإغريق والرومان، وفي بيزنطة وفي بلاد الإسلام، وفي الغرب المسيحي، وذلك قبل ظهور الجامعة بخصائصها المعروفة بزمن طويل.

(٥) لمزيد من التفاصيل عن الجامعة من حيث كونها هيئة ذات شخصية اعتبارية بالمقارنة إلى المدرسة، انظر : Madrasa and Trust.

(6) RU, 4-5

(7) Universities, I.3n. 1 (by Powicke)

(٨) انظر الفصل الأول، القسم الثالث.

(9) Universliries, 1, 501

(١٠) المرجع السابق.

(11) Fondations, 47-8

(١٢) المرجع السابق، ص٤٩- ٥٠.

(١٣) المرجع السابق، ص٥٠- ٥١.

(١٤) Bridges، خصوصاً الفصل الثالث، ص٣١ وما بعدها.

(15) Anjou

(١٦) Universities, III, 178. (التأكيد للمؤلّف).

(١٧) المرجع السابق، ج٣، ص١٨٠- ١٨١. (التأكيد للمؤلّف).

(١٨) المرجع السابق، ج٣، ص١٩٣.

(١٩) هذا الجزء من كتاب راشدال Rashdall حرره امدن Emden، انظر: Unlversities, I, xliii؛ الإحالة إلى ماليت Mallet وردت في المرجع نفسه، ج٣، ص١٨١ هامش(١).

(٢٠) انظر Oxford, I, 83 and n.1.

(٢١) لمزيد من التفاصيل، انظر: College

(22) 71 Conn. 316

(23) Yale, 324

(٢٤) المرجع السابق.

(٢٥) المرجع السابق، ص٣٢٥- ٦٢٦. (التأكيد للمؤلّف).

(26) Universities, II, 105

(٢٧) المرجع السابق، ج٢، ص١٠٤- ١٠٥.

(28) U.S. Reports 17 (wheaton 5)

(٢٩) المرجع السابق، ص٦٥٢- ٦٥٣.

(٣٠) المرجع السابق، ص٦٣٦. (التأكيد للمؤلِّف).

(٣١) المرجع السابق، ص٦٥٤.

(٣٢) المرجع السابق، ص٦٥٧.

(٣٣) المرجع السابق، ص٦٦٧- ٦٦٨. (التأكيد للمؤلِّف).

(٣٤) المرجع السابق، ص٥٧٤.

(٣٥) المرجع السابق.

(٣٦) المرجع السابق، ص٦٣٧. (التأكيد للمؤلِّف).

(٣٧) المرجع السابق، ص٦٣٨- ٦٣٩. (التأكيد للمؤلِّف).

(٣٨) المرجع السابق، ص٦٦٨. (التأكيد للمؤلِّف).

(٣٩) المرجع السابق، ص٦٤٠- ٦٤١. (التأكيد للمؤلِّف).

(٤٠) انظر تذييلة (٣٦) أعلاه.

(٤١) المرجع السابق، ص٦٥٢- ٦٥٣.

(٤٢) انظر ص٢٥٨ فيما سبق.

(43) Yale, 324

(٤٤) انظر ص٢٥٨ فيما سبق.

(45) Yale, 324-5

(٤٦) انظر: U.S.Reports 17, p 564 and bibliography. القضية الرئيسة في هذا الموضوع الدعوى المرفوعة من فيليبس ضد بيري.

(47) U.S.Reports 17, p. 566 and bibliography

(٤٨) المرجع السابق.

(٤٩) المرجع السابق.

(٥٠) المرجع السابق، ص٦٥٣.

(51) Universities, III, 197

(٥٢) المرجع السابق، ج١، ص٥١٤.

(٥٣) المرجع السابق، ج٣، ص١٩٩.

(٥٤) المرجع السابق، ج٣، ص١٩٧.

(٥٥) المرجع نفسه.

(56) Cammunity, 164.

(57) Universities, II, 22

(٥٨) المرجع السابق.

(٥٩) المرجع السابق، ج٢، ص٦٤.

(٦٠) المرجع السابق، ج٢، ص٦٦.

(٦١) انظر إضافة المُحرر إلى النبذة البيبلوغرافية في المرجع السابق ج٢، ص٢٢: دستور فردريك الثاني (١٢٢٥) عثر عليه أ. جودنزي A. Gaudenzi ونشره عام ١٩٠٨م. قبل هذا التاريخ لم يكن يُعرف عنه سوى إلغاؤه عام ١٢٢٧م.

(٦٢) لمعرفة التفاصيل الكاملة، انظر: Element

(63) MU, 183

(٦٤) Indiculus, 554-6. وردت إحالة إليها في Spanish, 268، وفي MI, 57-8. توجد ترجمة جزئية بالفرنسية في Enseignement, 7.

(65) Didascalicon, bk, III, Ch. 7; PL, 167, 771c, translations in Reader, 580 and MB, 91; Ecoles, 115 and n.2. For qar'a sce also pp. 14ff.

(66) Metalogicon, lib I, cap. 24, p. 53; a translation in VLA, 65-6.

(٦٧) قارن مع : Ecoles, 115

(٦٨) LL ، تحت : «قرأ عليه» .

(٦٩) انظر ص١٦٢ فيما سبق .

(٧٠) المنتظم، ج٦، ص٣٧٠ (سطر ١٢- ١٣) .

(71) Etudes, 63-4

(٧٢) المرجع السابق، ص٦٤- ٦٥ .

(٧٣) المرجع السابق، ص٢٣٨- ٢٣٩ .

(٧٤) المرجع السابق، ص٢٣٩ هامش (١٠١) .

(٧٥) انظر ص١٤٦ فيما تقدَّم .

(٧٦) المنخول، ص٥٠٤ .

(٧٧) المنتظم، ج٩، ص١٦٩ (سطر ١) .

(78) M. Grabmann, Die Geschichte der scholastischen Mehode (= GSM), 2vols. (Freiburg im Breisgau, 1909- II; reprint, Graz 1957). The first volume deals with 'Die scholastische Methode von ihren ersten Anfangen in der Vater-literatur bis zum Beginn des 12. Jabrhunderts' and the second with 'Die scholastische Methode im 12. und beginnenden 13. Jahrhundert,.

(79) J.A. Endres, 'Uber den Ursprung und die Entwicklung der scholastischen Lehrmethode' Philosophisches Jahrbuch, II (1889), 52-9.

(80) ibid., 59: 'Die scholastische Methode ist also ...ein product der Scholatik selbst'.

(٨١) المرجع السابق، ص٥٧ .

(٨٢) المرجع السابق، ص٥٦. قبل أبيلار بزمن بعيد وضع أحد تلاميذ السوفسطائي بروتا جوراس «قائمة مملة بالآراء المتعارضة حوالي سنة ٤٠٠ ق. م». يقال إن بروتاجوراس «كان أول من علم (تلاميذه) أنه في الامكان المحاجاة دفاعًا أو اعتراضًا على أي قضية مهما كانت». ولكن ليس ثمة إشارة في هذا المقام إلى وجود طريقة للتوفيق بين الآراء المؤيدة والمعارضة. انظر: Education, 83.

(٨٣) المرجع السابق، ص٥٨- ٥٩.

(٨٤) إذا شئنا، الدقة، حتى بداية القرن الثالث عشر؛ قارن الهامش (٧٨) أعلاه.

(85) (Combridge, Mass. 1927; reprint, New York 1957, 1961).

(86) GSM, I,31 n.2.

(87) ibid., I13; cf. 353. s.v.

(88) ibid., I, 234-9.

(89) ibid., I, 242-6.

(90) ibid., I, 235.

(91) ibid., I, 238-9.

(92) ibid., I, 242.

(93) ibid., I, 245.

(94) ibid., II, 217.

(٩٥) المرجع السابق، ج٢، ص١٣٥ و ص٢١٦ حيث يذكر جرابمان أن كتاب «Tractatus de misericordia et iustitia" of Alger of Liege (d. 1131 or 1132). يمثل الانتقال من مؤلفات أيفو أوف شارتر lvo of charters (d. 1116) في القانون الكنسي إلى كتاب Decretum من تأليف جراشيان Gratian انظر أيضًا: ج٢، ص٢١٥- ٢١٦ حيث يرى جرابمان أن التأثير المزعوم لطريقة أبيلار في الإجماع -الخلاف على كتاب Decretum لجراشيان «مبالغ فيه إلى حد كبير بالتأكيد».

(٩٦) المرجع السابق، ج٢، ص٢١٧. انظر أيضًا الكتاب الذي صدر أخيرًا بعنوان «The School of Abelard" (Combridge, England, 1969) من تأليف D.E. Luscombe، ص١٢٢، الذي يبين تأثير أبيلار على حركة التأليف في القانون الكنسي في القرن الثاني عشر، خصوصًا فيما يتعلق بمن أتوا بعد جراشيان.

(٩٧) المرجع السابق، ج٢، ص٢١٦ هامش (٦).

(٩٨) انظر ص١٣٩ فيما سبق.

(٩٩) GFA, 414; cf School, 62.

(١٠٠) في دراسته عن المخطوطات التي بقيت من كتاب أبيلار Sic et Non يقول الأب بوتيرت Father Buytaert إن المقدمة Prologue وردت في هذه المخطوطات بأحجام متفاوتة (نفس المصدر، ص٤١٨، ٤١٩، ٤٢٢، ٤٢٦) وإن اثنتين من هذه المخطوطات لا توجد بها المقدمة أصلاً. وإن كان يُعتقد أن سبب ذلك يرجع إلى أن «كلا المخطوطين يعتوره النقص في بدايته».

(١٠١) حول حالة مخطوطات كتاب أبيلار، انظر: GFA، في الفقرة المشار إليها آنفًا: «من المعروف أنه توجد عشرة مخطوطات لكتاب Sic et Non... ولكن أيًا من هذه المخطوطات العشرة ليس كاملاً بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. وعلاوة على ذلك فإن النسخة المطبوعة الأولى من هذا الكتاب لا تتطابق بشكل مباشر مع هذه المخطوطات؛ فالنسخة الأقدم أو الأقصر بالتأكيد، الموجودة لدينا، وهي المحفوظة في مخطوطة Tours، تستوجب وجود نسخة أخرى، لا وجود لها الآن». انظر أيضًا: School, chap. III, "The Diffusion of Abelardian Writings', 60-102, esp. 96. : «إن التباين التام الذي تتصف به النسخ المختلفة لكتاب Sic et Non يعد كابوسًا مزعجًا للمُحققين، وليس من عجب أن يصف أحد المُحققين المُحدَثين هذه النصوص المتباينة بأنها هزيلة».

(١٠٢) حول ما يسمى المنطق الجديد logica nova، انظر: GSM, II, 219-20.

(١٠٣) Metalogicon 1.2, c.4 (PL, cxcix, 860): 'name sine eo (meaning Book

VIII of Aristotle's Topics) non disputatur arte, sed casu' . : «بدون هذا الكتاب (أي الكتاب الثامن من طوبيقا) يعتمد المرء على الحظ بدلاً من أن يعتمد على الطريقة الفنية في المناظرة».

(١٠٤) قارن مع: GSM, II, 17 .

(١٠٥) المرجع نفسه.

(١٠٦) المرجع نفسه؛ انظر أيضًا الترجمة الإنجليزية لكتاب Historia ca- Adversities lamitatum خصوصًا ص١٢- ٢٠ في القسم الذي يتناول معلمه وليم أوف شامبو William of Champeaux .

(107) GSM, II, 17

(108) OTT, esp. 25- 56

(١٠٩) Quaestiones, I, 67 ، والتي لخصها المؤلِّف في كتاب صدر في العام نفسه بعنوان Glossators, 81ff

(110) OTT, 26.

(١١١) المرجع السابق، ص٢٨- ٢٩ .

(١١٢) المرجع السابق، ص٢٩ .

(١١٣) الصفحة نفسها.

(١١٤) المرجع السابق، ص٣٠.

(١١٥) الصفحة نفسها. (التأكيد للمؤلِّف).

(١١٦) المرجع السابق، ص٥٥ .

(١١٧) قارن مع ص١١٩ فيما سبق، حيث نصح الخطيب البغدادي الطلاب بأن يلتقوا بعد الدرس لهذا الغرض.

(١١٨) الفقيه والمتفقِّه، ج٢، ص١٢٨، ص١٣١ .

(١١٩) انظر: الفنون، في غير موضع، حيث وردت الإشارة إلى المذاكرة باعتبارها لونًا من ألوان التشاور والتباحث؛ ص٤٠٠ ومواضع أخرى أُشير فيها إلى المذاكرة باعتبارها مناظرة. انظر أيضًا: Supplement تحت: «ذاكر» حيث ورد تعريف لفظ مذاكرة على أنها مشاورة ومناظرة.

(120) Quaestiones, 35ff.

(١٢١) المرجع السابق، ص٣٥.

(١٢٢) انظر ص١٣١ فيما سبق.

(123)Sommes, 466f., cited in Quaestiones, 37.

(١٢٤) المنخول، مقدمة المُحقق وص٥٠٤.

(125) Quaestiones, 5.

(١٢٦) انظر ص١٤٧ فيما سبق.

(127) Glossators, 81

(128) Quaestiones, 35; cf. Glossators, 81

(١٢٩) للإطلاع على النص باللغة الفرنسية، انظر: Quaestiones, 46.

(130) Disputationes, xiv.

(١٣١) المرجع السابق.

(132) Quaestiones, 1.

(١٣٣) المرجع السابق.

(134) Glossators, 81

(١٣٥) المرجع السابق.

(١٣٦) Quastiones, 58-9 (التأكيد للمؤلِّف).

(137) S. Thomae de Aquino, Summa Theologiae. (Ottawa 1941).

(١٣٨) انظر: Summa, 1,2a: 'Utrum slt necessarium practer philosphiicas disciplinas allam doctrinam haberi'.

(139) Ibid: 'Videtur quod non sit necessarium practer philosophicas disciplinas allam doctrinam haberi'.

(140) 'ad primum', ad secundumn', etc.

(141) cf. Einfuhrung, 108.

(142) 'multplicationem inutilium quaestionum, articulornm et argumeutorum'.

(١٤٣) انظر: مقدمة كتاب Summa of st. Thomas

(١٤٤) انظر: الواضح، الورقة ١ أ: يوازي في الإيضاح والبسط وتسهيل العبرة التي غمضت في كتب المتقدمين ودقت عن أفهام المبتدئين.

(١٤٥) المرجع نفسه: «ليخرج بهذا الإيضاح عن طريقة أهل الكلام وذوي الإعجام إلى الطريقة الفقهية والأساليب الفروعية». ولقد أصاب صديقي وزميلي الفرنسي المسيو لوي جارديه M. Louis Gardet عندما أشار في أكثر من مناسبة إلى ضرورة دراسة المؤلَّفات التي تتناول أصول الفقه وكذلك علم الكلام لكي تتكون لدينا صورة مكتملة لعلم الكلام الإسلامي؛ انظر بصفة خاصة: كتابه بعنوان Dieu et la destine de L'homme (paris 1967), Index I, 'termes techniques', 495, s.v.

(١٤٦) الواضح، الورقة ٢٠٧أ.

(147) GSM, II, 334

(١٤٨) الفنون، ص٣٠٧ (سطر ٥-٦).

(١٤٩) المرجع السابق، ص٤٥٠ (سطر ١٦).

(١٥٠) المرجع السابق، ص٦٥٢ (سطر ١).

(١٥١) المرجع السابق، ص٦٥٢ (سطر ٤).

(١٥٢) المرجع السابق، ص٦٥٢ (سطر ٥- ٦).

(١٥٣) المرجع السابق، ص٥٠٩ (سطر ٧- ٨)، قارن مع : SCG, liber I, cap. 7, p. 41

(١٥٤) الفنون، ص٣٢١ (سطر ٦-٧).

(١٥٥) المرجع السابق، ص٢٨٩ (سطر ١٠- ١٤).

(١٥٦) الواضح، الورقة ١٤ ب.

(157) Ibn 'Aqil, 424ff.

(١٥٨) المرجع السابق.

(١٥٩) الآداب الشرعية، ج٢، ص١٢٠ طبقًا لما ورد في الفنون؛ اللطائف، الورقة ٨٤ ب؛ لفظ الجمان، الورقة ٢ ب.

(١٦٠) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٩٠ (سطر ١).

(١٦١) طبقات الشافعية، للسبكي، ج٢، ص٢٥٨ (سطر ١٨). لتفسير هذا القول، انظر : Ash'ari, 62 and n.2 .

(١٦٢) قارن مع تقديره لأصحابه الحنابلة ودفاعه عن أحمد بن حنبل، المذكور في الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص١٨٤، ص١٨٩، وترجمته في: Ibn 'Aqil, 479-81 .

(١٦٣) كما يدل على ذلك عدد أساتذته الذين كانوا من المعتزلة: أبو القاسم بن برهان (ت٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م)، أبو علي بن الوليد (ت٤٧٨هـ/ ١٠٨٦م)، أبو القاسم بن تبان (لا يُعرف عنه سوى أقل القليل)؛ انظر المادة في المرجع نفسه.

(164) Opuscules, 93 (9-10)

(١٦٥) عنوان هذا الكتاب في ترجمته الفرنسية بقلم ليون جوتيير Leon Gautier (Al-giers 1948) هو : Traite declsif sur L'accord de la religion et de la phllosophie .

(١٦٦) أصبح تلاميذه من بعده إما من المعتزلة أو الحنابلة، وأصبح أحدهم أشعريًا.

(١٦٧) نُشرت مؤخرًا دراسة للسوابق التاريخية لطريقة أبيلار في الجمع بين الإجماع والخلاف من إعداد ارمنجلدو برتولا Ermenegildo Bertoola، في : Abelardo, 280 -255. وقد خلُص المؤلِّف إلى أن السوابق المنهجية لطريقة «الإجماع -الخلاف sic et non» المنسوبة إلى أبيلار تبين كيف استخدمت طريقة المقارنة بين النصوص المختلفة لكتابات آباء الكنيسة -والمتعارضة في الظاهر- في تفسير الكتاب المقدس في مدارس اللاهوت في بداية القرن الثاني عشر، خصوصًا في مدرسة لاون Laon. وهي طريقة نشأت بدورها من منهج التفسير الذي ساد في العصر الكارولنجي(*). وكانت هذه الطريقة تُستخدم بصفة خاصة عند شرح المسائل الصعبة في نصوص الكتاب المقدس. ورغبة في تجنب الخلاف بين الأساتذة كان يجري الاستشهاد بنصوص كتاب الكنيسة. وقد تم تعديل هذه الطريقة أو تحسينها عما كانت عليه في العصر الكارولنجي في مدرسة أنسلم في لاون An-selm of Laon في القرن الثاني عشر؛ فبعد أن كانت هذه الطريقة تُستخدم فيما مضى في التفسير الحرفي لنصوص الكتاب المقدس، أصبحت تستخدم في مدرسة أنسلم في شرح مسائل فردية بعينها. وشهدت الطريقة تطورًا جديدًا على أيدي أبيلار، فأصبحت أداة للتفسير المنهجي، ولم تعد مجرد أداة لتفسير النصوص، فنجد في كتابه Sic et non أن المقارنة بين نصوص كُتَّاب الكنيسة تسير على نسق منطقي ومنظم. وهكذا نجد أن أ. برتولا يرجع أصل طريقة «الإجماع -الخلاف» إلى طريقة التفسير التي كانت مستخدمة في بداية القرن الثاني عشر الميلادي، والتي اشتقت بدورها من طريقة للتفسير كانت مستعملة في القرن التاسع الميلادي. ولم يذكر المؤلِّف شيئًا عن اثنين من المؤلِّفين في مجال القانون الكنسي وهما برنولد أوف

(*) العصر الكارولنجي نسبة إلى شارل أو كارل العظيم (شارلمان). أشهر حكَّام تلك الأسرة شارل مارتل الذي انتصر على المسلمين الذين زحفوا من الأندلس على جنوب غاليا بقيادة عبد الرحمن الغافقي في موقعة تور أو بواتييه سنة ٧٣٣م وأجبرهم على الانسحاب إلى أيبريا. سعيد عاشور، أوروبا العصور الوسطى، الجزء الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية (١٩٨٣م).

كونستانس Bernold of Constance، وايفو أوف شارنر Ivo of Charters. كما لم يُشر بشيء إلى السوابق القانونية التي بحثها جرابمان Grabmann.

(168) GSM, 1,213

(١٦٩) المرجع السابق، ج١، ص١١٣ (انظر أيضًا: . Sachregister', s.v.' ,p. 353 'Sic-et-non Methode': 'Anfange bei photius'". حول مهمة فوتيوس لدى المسلمين، انظر: J. Hergentother, Photius, I, 343 الذي يذكر آسفًا أن فوتيوس نفسه لم يترك لنا أي تقرير عن هذه الهمة. يوجد تحليل لقواعد التوفيق التي وضعها فوتيوس في المرجع نفسه، ج٣، ص٢٩٨- ٣١٩.

(١٧٠) توجد قائمة جاهزة بهذه المؤلفات في Translation.

(١٧١) ولد قسطنطين الأفريقي حوالي عام ١٠١٠- ١٠١٥م في وسط شمال أفريقيا أو في صقلية، وتوفى في مونت كاسينو حوالي عام ١٠٨٧م. كان نصرانيًا يُجيد العربية واللاتينية والإغريقية، وقضى معظم حياته مترحلاً في الشرق الأوسط تاجرًا أو طبيبًا. ويكتنف الغموض حياته الأولى، وقد أصبح راهبًا وتوفي في بيت الرهبان البنديكتيين في مونت كاسينو بإيطاليا حيث ترجم عددًا كبيرًا من المؤلفات العربية إلى اللاتينية.

(١٧٢) العيون والحدائق، ص٦٦٨.

(١٧٣) GAAN, 120, no. 211(1). هذا الكتاب ورد ذكره في كشف الظن، ج١، ص٣٨٢ حيث يُقال إن المؤلِّف توفي بعد عام ٦٦١هـ/ ١٢٦٣م. ومن المُحتمل أنه توفي بعد عام ٦٦٨هـ/ ١٢٧٠م نظرًا لأن ابن أبي أصيبعة، الذي توفي هو نفسه في ذلك العام، لا يذكر تاريخًا لوفاة المؤلف في النبذة التي كتبها عنه. راجع تذييلة (٩٣) فيما سبق.

(١٧٤) قارن مع: العيون والحدائق، في مواضع متفرقة.

(١٧٥) لا يشير إليهم «العرب أو المسلمون Saracens(*)، وإنما يقول عنهم «الوثنيين» -pa

(*) Saracens هو الاسم الذي يطلق على العرب والمسلمين في زمن الحروب الصليبية.

gans، وإن كـان جـون أوف مـيـونج John of Meung يذكـرهـم تحـديدًا على أنهـم «مسلمون» Saracens في ترجمته؛ انظر: Intellectuatls, 48 .

(١٧٦) فيما يلي نص الفقرة (مترجمة إلى العربية) كما جاءت في ترجمة جي. ت. ماكل J.T. Muckle في كتابه Adversitles, 64 : «يعلم الله أنني قد انتابني يأس شديد جعلني على استعداد للخروج من العالم النصراني والذهاب إلى المسلمين، لكي أحيا هناك، بعد دفع الجزية المطلوبة، حياة نصرانية بين أعداء المسيح. ففي ظني أنهم سيتخذون مني موقفًا وديًا لأنهم سيميلون إلى الاعتقاد، بناء على الاتهامات الموجهة ضدي، بأنني لست نصرانيًا، ومن ثم يعتقدون أنه سوف يسهُل إقناعي بالدخول في دينهم». (التأكيد للمؤلِّف). أما الترجمة التي وردت في كتاب J. Le Goff لهذه الفقرة نفسها فإنها تختلف اختلافًا بسيطًا، وتلفت النظر إلى أن اللفظ المستخدم هو «وثنيين» pagans، وإن كان جون أوف ميونج قد أسماهم تحديدًا المسلمين» Saracens (راجع التذييلة السابقة) في: Intellecluals, 48 : «فكرت في ترك بلاد النصرانية والذهاب إلى الوثنيين (الذهاب إلى المسلمين، كما وُصفوا بالتحديد في ترجمة جان دي ميونج) لكي أعيش في سلام، ولكي أحيا، بعد دفع الجزية، حياة نصرانية وسط أعداء المسيح». (التأكيد للمؤلِّف).

(١٧٧) paris, 35, and n.3 . . وقد استُخدِمَ وصف «الراقية» superior لأول مرة من قبل البابا اسكندر في مرسومه البابوي الصادر في ١٥ نوفمبر عام ١٢٥٦م بصدد كلية اللاهوت، ثم أطلق فيما بعد على الكليات الثلاثة جميعها. وكانت الكليات الثلاثة تتقدم عادة على كلية الآداب في الاحتفالات والمواكب. قارن مع: Arts, 497 n.1

(١٧٨) قارن مع RU, 5

(179) Salerno, 171 ff., 180-1

(180) Universities, I, 124

(١٨١) المرجع السابق. (التأكيد للمؤلِّف).

(١٨٢) المرجع السابق.

(183) Arts, 14-15.

(١٨٤) المرجع السابق.

(١٨٥) المرجع السابق.

(١٨٦) المرجع السابق.

(١٨٧) المرجع السابق.

(١٨٨) المرجع السابق.

(١٨٩) المرجع السابق، ص٢٩.

(190) Method, 647 and n.36; Interaction, 297

(191) Method, 649

(١٩٢) مخطوطة عربية رقم ٣٩٠١.

(١٩٣) انظر نص المخطوطة في Handilst، لوحة رقم ١٢٦ . (التأكيد للمؤلف).

(194) Uniersities, I, 109.

(١٩٥) المرجع السابق، ج١ ، ص١٢٤ .

(١٩٦) المرجع السابق، ج١ ، ص١١٠ .

(١٩٧) المرجع السابق، ج١ ، ص١١٠ هامش (٣) بين الأقواس، العمود الثاني، تعليق المحرر بقلم أ. ب. امدن. (التأكيد للمؤلف).

(198) Supplement, s.v. shart ('ilm ashahurut: l'art de dresser des contrats).

(١٩٩) قارن مع : Studien, II, 233 n.1 .

(٢٠٠) كشف الظنون، تحت: «شروط».

(201) Supplement, s.v. wathaqe: '(l'art de dresser des actes, des contrats'.

(٢٠٢) كشف الظنون، ص١٠٤٥ .

(٢٠٣) المرجع السابق .

(٢٠٤) المرجع السابق، ص٣٩٨ .

(٢٠٥) انظر ص٢٢٥ والتذييلة (٢٥٤) فيما تقدَّم .

(206) Arezzo, 427

(٢٠٧) المرجع السابق، ص٤٦٢ .

(٢٠٨) المرجع السابق، ص٤٣٢ .

(٢٠٩) Arts, 34 . (التأكيد للمؤلِّف) .

(٢١٠) وفيات الأعيان، ج٢، ص٩٥ : يقول الشعر على طريقة الفقهاء .

(211) GAL., I, 488.

(212) Extralis, 239- 40.

(٢١٣) المرجع السابق، ص ٢٤٥ .

(٢١٤) بحث المطالب، ص٣٣٦ وما بعدها . تعريف فرحات مأخوذ من نحو ابن الحاجب (ت٦٤٦هـ/ ١٢٤٨م) . انظر أيضًا : كشَّاف اصطلاحات الفنون، ص١٠٤٥ تحت «عامل» : «هو عند النحاة ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب» . حول سيبويه، انظر : GAL, I, 101 . حول «العمل»، انظر مؤلَّفه «الكتاب» (ط القاهرة) ج٢، ص٣ ومواضع أخرى عديدة . حول العامل، قارن أيضًا مع : Grammar, II, 113, Remark b

(٢١٥) انظر : GAL, I, 287,

(٢١٦) الشريعة الإسلامية تشمل الأمور الدينية، كما تشمل الأمور السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والجنائية والمدنية والأخلاقية . والفتوى قد تكون جوابًا عن أسئلة تتعلَّق بهذه الأمور؛ ومن قبيل التوسُّع يمكن أن تكون جوابًا عن أسئلة أخرى مثل النحو .

(217) Universities, I, 281, notes 1 and 2.

(٢١٨) قارن مع : Education

(219) Ecoles, 67

(٢٢٠) المرجع السابق، ص٦٨.

(221) Universities, I, 292.

(٢٢٢) المرجع السابق، ج١، ص٣٠٤.

(٢٢٣) المرجع السابق، ج١، ص٢٨١- ٢٨٢.

(٢٢٤) المرجع السابق، ج١، ص٢٨٧.

(٢٢٥) المرجع السابق، ج١، ص١٤٣. يبين بوويك (الصفحة نفسها، هامش ١) أن ج. ماناكوردا G. Manacorda (Scuola, I, esp. 198- 204) عارض بشدة أي راشدال. كان ماناكوردا يعتقد أن «الترخيص بالتدريس «Licentia docendi» كان موجودًا في كل مكان باعتباره عنصر الربط بين المدارس الأسقفية والجامعات، سواء في باريس أو بولونيا أو ففي أي مكان آخر. وبرغم أن بوويك يميل إلى تأييد ماناكوردا أكثر مما يؤيد راشدال في هذه المسألة، (راجع : Universities, I, 145 n.3)، فإنه لا يوافقه في النتيجة التي توصل إليها باعتبارها «حقيقة عامة»؛ انظر: "Additlonal note to chapter I" بقلم بوويك في المرجع نفسه، ج١، ص٢١ حيث يقول: إن استنتاج ماناكوردا من أن جامعات العصور الوسطى كانت في الأصل (تطورات من المدارس الأسقفية) لا يمكن التسليم به حرفيًا كحقيقة عامة. ويستطرد بوويك قائلا: رغم أن ذلك ينطبق على جامعة باريس، «فإنه لا يمكن إثباته، اعتمادًا على الأدلة المتوافرة في حالتي أكسفورد ومونتبلييه»، وإن «الأساتذة الذين كانوا يدرسون في بولونيا (لا) علاقة لهم بأي مدرسة أسقفية».

(٢٢٦) المرجع السابق، ج١، ص١٤٥.

(٢٢٧) المرجع السابق، ج١، ص٢٢١- ٢٢٣.

(٢٢٨) المرجع السابق، ج١، ص٣٣٦- ٣٣٧ وهامش(١).

(٢٢٩) المرجع السابق، ج٣، ص٣٨.

(٢٣٠) المرجع السابق، ج٢، ص١٢٢.

(٢٣١) المرجع السابق، ج٢، ص١٢٤.

(٢٣٢) المرجع السابق، ج٢، ص٢٦.

(٢٣٣) المرجع السابق، ج١، ص٨٢- ٨٣.

(٢٣٤) المرجع السابق، ج١، ص٥٩١- ٥٩٢.

(٢٣٥) RU, 14.

(236) Lehrwesen, 21.

(237) Abelard, 26.

(238) Disertaciones, I, esp. 243 and end of note 2 on following page.

(239) Universiities, I, 3 n.1 (by F.M. Powicke)

(٢٤٠) جرى العرف على الربط بين الإجازة والحديث واعتبارها بالتفويض في رواية الحديث، وليست إذنًا بتدريس الفقه أو بإصدار الفتوى بهدف تعليم العامة. وأول من بحث هذه المسألة بالتفصيل هو خوليان ريبيرا Julian Ribera الذي اعتبرها تفويضًا برواية الحديث فقال إن الإجازة «ليست وثيقة رسمية تسجل فيها ممارسة التدريس، بل وثيقة بإذن يمنحه الأستاذ لتلميذه». انظر: Ensenanza, 335 (17-19). وكان كاتب هذه السطور فيما مضى يعتبر الإجازة بمثابة إذن بتدريس كتاب أو كتب، وليس لتدريس مجال معين من مجالات المعرفة؛ انظر: Law, 79, (26-7)؛ ولكن ذلك لا ينطبق على مجال الفقه.

(٢٤١) انظر: Universities, I, 226, 231 للإحاطة بكل المراسم التي تُقام لتنصيب الأستاذ في جامعة بولونيا؛ وفي المرجع نفسه، ج١، ص٢٨٣- ٢٨٧، وفي RU,

370 . للاحاطة بنموذج لدرس افتتاحي في بغداد، انظر : الفنون، ص٧٠٧؛ أيضًا المرجع نفسه، ص٦٣٩، للإحاطة بالمناظرات التي عقدت بمناسبة العزاء في وفاة الكلوذاني .

(٢٤٢) تُقسَّم كتب الفقه إلى قسمين : العبادات والمعاملات .

(243) paris, 160.

(٢٤٤) المرجع نفسه .

الخاتمة

(١) MI, 24-2 (التأكيد للمؤلِّف).

(٢) انظر مؤلَّفاته : IW, IEE, and AME

(٣) انظر : Influence, 84

(٤) Jurlsprudence, 134 . يرجع الفضل في إحاطتي بهذا الكتاب إلى الأستاذ داماسكا Damaska بمدرسة القانون في جامعة ييل.

(٥) Extraits, 505-6 (التأكيد للمؤلِّف).

(6) Formation, 230.

(7) Relígion, 229.

(٨) هذه العوامل كانت موضوعًا لندوة عقدت في جامعة بوردو عام ١٩٥٨ . انظر : Clas-siclsme

(٩) معلوماتي في هذا المجال تتفق ومعلومات صديقي وزميلي الأستاذ و. مونتجومري وات W. Montgomery Watt؛ انظر بحثه : Ijthad

الملاحق

الملحق رقم ١

(1) Jaml'at; ME; Bibliothéques

(2) HIO, 40

(3) ISL and EMI .

(4) Universities, I, 39 .

(5) Ibid . , I, xli .

(6) ibid . , II, 120 .

(7) ibid . , II, 120 .

(8) Disertactiones, I, 243 n2 .

(9) ibid . , 334040 .

(10) Universities, I, 3n . 1 .

(١١) انظر : ص٣١٠ فيما سبق .

(12) Disertactiones, Loc. Cit.

(١٣) من بينهم جولدتزيهر ؛ انظر القسم ٤ فيما يلي .

(14) CIA, 253 n.3.

(15) ibid., 254 n . 3 and 255.

(16) Ash 'ari; and Ibn 'Aqil, chapters III and Iv.

(17) CIA, 260.

(18) ibid., 256.

(19) ibid., 260.

(٢٠) ibid., loc, cit. ؛ (التأكيد للمؤلّف).

(٢١) ibid., loc. Cit . ؛ (التـأكـيـد للمـؤلّف) ؛ بدلاً من «المغـولي» Mongol، اقـرأ «السلجوقي» saljuq

(22) ibid., 257.

(23) ibid., 258-9.

(٢٤) للإطلاع على النص اللاتيني ؛ انظر : ibid., 259 n.4 . نقـلاً عن : Fellx Faber, Evagatorium, ed Hassler, III, 84

(25) CIA, 259-60.

(26) ibid., 260.

(27) ibid., 263-4.

(28) ibid., 265.

(29) Dogme, p.v.

(30) Vorlesungen

(31) VIF.

(٣٢) Vorlesungen, 120; Dogme, 98; VIF, 118. ، (التأكيد للمؤلّف).

(٣٣) MIL, 20 and n 1 . بخصوص الفقرة موضع البحث، النص الأصلي وترجمته.

(٣٤) اللمع، ص٧ (سطر ١٣)، ص٨ (سطر ١٧)، ص١٥ (سطر ٢٤، ٢٦)، ص١٨ (السطر الأول)، ص٤٦ (السطر ٤).

(٣٥) الذيل، لابن رجب (ط دمشق)، ج١، ص٢٦؛ الذيل، لابن رجب (ط القاهرة)، ج١، ص٢٠.

(٣٦) حول شروط كتاب الوقف، انظر: المنتظم، ج٩، ص٦٦؛ لا يرد ذكر للشروط ففي الكامل، أو في مرآة الزمان؛ أو في البداية والنهاية. للتفاصيل بخصوص الوقف، انظر: المنتظم، ج٨، ص٢٥٦؛ توجد تفاصيل أقل في مرآة الزمان، الأوراق من ١٢١ب- ١٢٢أ؛ لا يرد ذكر لها في الكامل، البداية والنهاية، تحت سنة ٤٦٢هـ. توجد ترجمة لكتاب الوقف الموجود حاليًا في ,MIL.

(٣٧) انظر El s.v. 'masdjid', section F, p. 357.

(٣٨) بدلاً من: "containing'

(39) ibid., loc, cit., section F, 3, p. 354a

(40) ibid., loc, cit., p. 353b.

(41) ibid., section F, 4a, p. 358a.

(42) ibid.

(٤٣) الجزء الخاص بالمسجد 'Masdjid' من مقال بيدرسن Pedersen في EI ويتناول المدرسة، تم اختصاره لإدراجه في SEI تحت كلمة 'Madrasa'.

(44) Bibliotheques, 153-4.

(45) ibid., 161; cf Monde, 307.

(46) Bibllotheques, 154.

(47) ibid., 155 ff.

(48) ibid., 161.

(49) MIL.

(50) Ibn 'Aqli, chapters II and III.

(٥١) انظر: ص٣٢ فيما سبق.

(52) cf. Ibn 'Aqll, 475.

(٥٣) معجم الأدباء، ج١١، ص٢٢٧؛ قارن مع ص٢٧ فيما سبق.

(٥٤) انظر ص٩٥ فيما سبق.

(55) See Ash'ari esp p. 80.

(56) MIL, 54.

(57) ibid.

المراجع

١- المراجع العربية

الإتحاف: المرتضى الزبيدي، إتحاف السادة المتقين بشرح أسرار إحياء علوم الدين، ١٠ أجزاء، القاهرة: المطبعة الميمنية، ١٣١١هـ/ ١٨٩٤م.

إجازات السماع: المنجد، صلاح الدين، إجازات السماع في المخطوطات، مجلة معهد المخطوطات العربية، (القاهرة) المجلد، ١، ١٩٥٥، ص ص٢٣٢- ٢٥١.

الأحكام السلطانية، للماوردي: الماوردي، الأحكام السلطانية، القاهرة: المطبعة التجارية، بدون تاريخ.

الأحكام السلطانية، لأبي يعلى: أبو يعلى، الأحكام السلطانية، القاهرة: مطبعة الحلبي، ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م.

الإحياء: الغزالي، إحياء علوم الدين، ٤ أجزاء، القاهرة: مطبعة الحلبي، ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م.

الآداب الشرعية: ابن مفلح، الآداب الشرعية والمنح المرعية، ٣ مجلدات، القاهرة: مطبعة المنار، ١٢٤٨- ١٢٤٩هـ/ ١٩٢٩- ١٩٣٠م.

أدب الإملاء: السمعاني، عبد الكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء. تحقيق ماكس ويسويلر، لايدن: أ. ج. بريل، ١٩٥٢.

أدب المفتي: ابن الصلاح، أدب المفتي. مخطوطة رقم ٣٨٤٥ عربي، مكتبة تشستر بيتي.

الأعلام: تيمور باشا، أعلام الفكر الإسلامي، القاهرة: لجنة المؤلفات التيمورية، ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م.

الأقاليم: المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، تحقيق م. ج. دي جوج، لايدن: أ. ج. بريل، ١٩٠٦م.

إنباه الرواة: القفطي، جمال الدين علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباء النحاة، ٣ أجزاء، القاهرة: مطبعة دار الكتب، ١٣٦٩- ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٠- ١٩٥٥م.

الأنساب: السمعاني، عبد الكريم بن محمد، الأنساب، الأجزاء ١-٦، حيدر أباد: مطبعة دائرة المعارف، ١٩٦٢م.

الإنصاف: المرداوي، علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. تحقيق محمد حامد الفقي، ١٢ جزءاً، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.

الباز الأشهب: ابن الجوزي، الباز الأشهب المنقض على مخالفي المذهب، مخطوطة رقم ١٢٠٢ عربي، مكتبة كوبريلي استانبول، (الأوراق من ١٩- ٣٨)؛ ومخطوطة (بدون رقم) في المدرسة القادرية (نسبة إلى عبد القادر الجيلاني) ببغداد.

بحث المطالب: ج. فرحات، كتاب بحث المطالب في علم العربية، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٨٩٩م.

البداية والنهاية: ابن كثير، البداية والنهاية في التاريخ، ١٤ مجلداً، القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٥٨هـ/ ١٩٣٩م.

تاريخ بغداد: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ١٤ جزءاً. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٤٩هـ/ ١٩٣١م.

تاريخ الجامعات: غنيمة، محمد عبد الرحيم، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، تطوان، ١٩٥٣م.

تاريخ دمشق: ابن عساكر، تاريخ دمشق، تحقيق صلاح الدين المنجد، دمشق، ١٩٥٣م.

تاريخ الطبري: الطبري، ابن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق م. ج. دي جورج، لايدن: أ. ج. بريل ١٨٨٧٩هـ/ ١٨٩٨م؛ إعادة طبع بالتصوير ففي ١٥ جزءاً، بغداد.

تاريخ مدينة دمشق: ابن شداد، الأعلاق الخطيرة في ذكر عمارة الشام والجزيرة (= تاريخ مدينة دمشق)، تحقيق سامي الدهان، دمشق: منشورات المعهد الفرنسي بدمشق، ١٩٥٦م.

تجارب الأمم: ابن مسكويه، تجارب الأمم، ٧ أجزاء. تحقيق وترجمة هـ. ف. أميدروز، د. س. مارجوليوث، أكسفورد لندن، ١٩٢٠- ١٩٢١م.

التراجم: أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي، تراجم رجال القرنين السادس والسابع، تحقيق م. الكوثري، القاهرة: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، ١٣٦٦هـ/ ١٩٤٧م.

تعظيم الفتيا: ابن الجوزي، كتاب تعظيم الفتيا، مخطوطة رقم ٣٨٢٩ مكتبة تشستربيتي- دبلن.

التعليقة الكبرى: الطبري، أبو الطيب، التعليقة الكبري، مخطوطة أحمد الثالث رقم ٨٥٠، مكتبة طوب قابو سراي استانبول.

تعليم المتعلم: الزرنوجي، برهان الدين، تعليم المتعلم طريقة التعلم، ترجمة ج. أ. فون جرونبياوم، ت. م. آبل، نيويورك: كنجز كراون، ١٩٤٧م.

التكملة: الهمذاني، محمد بن عبد الملك، التكملة، تحقيق أ. ي. كنعان، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦١م.

تلبيس إبليس: ابن الجوزي، تلبيس إبليس، القاهرة: المطبعة المنيرية، ١٣٦٩هـ/ ١٩٥٠م.

التنبيه في الفقه: الشيرازي، أبو إسحاق، التنبيه في الفقه على مذهب الإمام الشافعي، القاهرة: المطبعة الميمنية، ١٣٢٩هـ/ ١٩١١م.

جامع بيان العلم: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، مجلدان، المدينة المنورة: مطبعة المكتبة العلمية، بدون تاريخ.

الجامع المختصر: ابن الساعي، الجامع المختصر في عنوان التواريخ وعيون السير، المجلد التاسع (المجلد الوحيد الباقي)، بغداد: المطبعة السورية الكاثوليكية، ١٩٣٤م.

الجدل: ابن عقيل، كتاب الجدل. في 'lIE Livre de la dialectique d'Ibn 'Aqil,
BEO, xx (1967) pp. 119-206

الخطط: المقريزي، المواعظ والاعتبار بذككر الخطط والآثار، مجلدان، القاهرة: بولاق، ١٢٧٠هـ/ ١٨٥٤م.

خلاصة الأثر: المحبي، محمد الأمين بن فضل الله، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، ٤ أجزاء، القاهرة: المطبعة الوهبية، ١٢٨٤هـ/ ١٨٦٧م. إعادة طبع بالتصوير، بيروت: دار صادر.

الدارس: النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، جزءان، دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي، ١٣٦٧- ١٣٧٠هـ/ ١٩٤٨- ١٩٥١م.

الدرر الكامنة: ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق محمد سيد جاد الحق، أجزاء، القاهرة: مطبعة دار الكتب الحديثة، ١٩٦٦-١٩٦٧م.

دمية القصر: الباخرزي، على بن الحسن، دمية القصر وعصرة أهل العصر، تحقيق م. راغب الطباخ، حلب، ١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م.

ديوان دعيل: دعيل بن علي الخزاعي، ديوان. تحقيق عبد الصاحب الرجيلي الخزجي، النجف، العراق: مطبعة الأدب، ١٩٨٢هـ/ ١٩٦٢م.

الذيل: لابن رجب (ط القاهرة): ابن رجب، كتاب الذيل على طبقات الحنابلة، جزآن، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٢هـ/ ١٩٥٣م.

الذيل، لابن رجب (ط دمشق): ابن رجب، كتاب الذيل على طبقات الحنابلة، المجلد الأول فقط، تحقيق هنري لاووست، سامي الدهان، دمشق: المعهد الفرنسي بدمشق للدراسات العربية، ١٣٧٠هـ/ ١٩٥١.

ذيل تاريخ بغداد، (نسخة باريس): ابن النجار، ذيل تاريخ بغداد، مخطوطة رقم ٢١٣١ عربي بالمكتبة الوطنية- باريس.

ذيل تاريخ بغداد، (نسخة دمشق): ابن النجار، ذيل تاريخ بغداد، مخطوطة، تاريخ رقم ٤٢ بالمكتبة الظاهرية- دمشق.

الذيل على كشف الظنون: الياباني، إسماعيل بن محمد، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، استانبول: مطبعة دار المعارف، ١٣٦٤- ١٣٦٦هـ/ ١٩٤٥- ١٩٤٧م.

رسالة في الصحابة: ابن المقفع، رسالة في الصحابة، في رسائل البلغاء، تحقيق م. كرد علي، القاهرة، ١٩١٣م، ص ص١٢٠- ١٣١.

شذرات الذهب: ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ٨ مجلدات، القاهرة: مطبعة القدسي، ١٣٥٠هـ/ ١٩٣١م.

الشروط: الطحاوي، أحمد بن محمد، كتاب الشروط، تحقيق ج. واكين مع مقدمة وحواشي، الباني، ن. ي: مطبعة صني، ١٩٧٢.

الضوء اللامع: السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ١٢ جزءاً القاهرة: مطبعة القدسي، ١٣٥٣-١٣٥٥هـ.

طبقات الأطباء: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٥.

طبقات الحنابلة: ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة، مجلدان، تحقيق محمد حامد الفقي، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية ١٣٧١هـ/ ١٩٥٢م.

طبقات الحنفية: ابن أبي الوفاء، الجواهر المضية في طبقات الحنفية، مجلدان، حيدر أباد: مطبعة دار المعارف، ١٩٣٢هـ/ ١٩١٤م.

طبقات الشافعية، لابن كثير: ابن كثير، طبقات الشافعية، مخطوطة رقم إيه إم ١٧٣٨٩ جامعة برنستون.

طبقات الشافعية، للسبكي: السبكي، تاج االدين، طبقات الشافعية الكبرى، ٦ أجزاء: القاهرة: المطبعة الحسينية، ١٣٢٣- ١٣٢٤هـ/ ١٩٠٥- ١٩٠٦م.

طبقات الفقهاء: الشيرازي، أبو إسحاق، طبقات الفقهاء، بغداد: مطبعة بغداد، ١٣٥٦هـ/ ١٩٣٧.

طبقات المعتزلة: ابن المرتضى، طبقات المعتزلة، تحقيق س. ديوالد- ولزر، وسبادن: ف شتاينر، ١٩٦١.

طبقات النحويين: الزبيدي، محمد بن الحسن، طبقات النحويين واللغويين، القاهرة: الخانجي، ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٤م.

العيون والحدائق: مجهول المؤلف، كتاب العيون والحدائق في أخبار الحقائق، المجلد الرابع (فقط) في جزأين، تحقيق عمر الصعيدي، دمشق: منشورات المعهد الفرنسي بدمشق، ١٩٧٢- ١٩٧٣م.

فاتحة العلوم: الغزالي، فاتحة العلوم، القاهرة: المطبعة الحسينية ١٣٢٢هـ/ ١٩٠٤م.

فتاوي الأنقروي: الأنقروي، محمد الحسين، فتاوي الأنقروي، القاهرة: بولاق، ١٢٨١هـ/ ١٨٦٤م.

فتاوي ابن تيمية (ط القاهرة): ابن تيمية، مجموع الفتاوي، ٥ مجلدات، القاهرة: مطبعة الكرستان، ١٣٢٦- ١٣٢٩هـ/ ١٩٠٨- ١٩١١م.

فتاوي ابن تيمية (ط الرياض): ابن تيمية، مجموع فتاوي شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، تحقيق عبد الرحمن محمد بن قاسم العصيمي النجدي الحنبلي، ٣٥ مجلداً، الرياض الحكومة، ١٣٨١- ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٢- ١٩٦٧م.

فتاوي الحسن: الحسن، فتاوي، مخطوطة يهوداً رقم ٥٤١٥، جامعة برنستون.

فتاوي خير الدين الرملي: الرملي، خير الدين، الفتاوي الخيرية. مخطوطة يهوداً رقم ٤٤٢، جامعة برنستون (رقم ١٢٣٧ فثي فهرس المخطوطات العربية (CAM؛ على هامش «العقود الدرية في تنقيح الفتاوي الحامدية»، القاهرة، ١٣١٠هـ/ ١٨٩٣م.

فتاوي السبكي: السبكي نقي الدين، فتاوي، جزآن، القاهرة: مطبعة القدسي، ١٣٥٦هـ.

فتاوي ابن الشلبي: ابن الشلبي، أحمد بن يونس، فتاوي، مخطوطة رقم ٣١٧٣، مجموعة جاريت، جامعة برنستون (رقم ١١٤٥ في فهرس آر. ماش (R.Mach, Catalogue.

فتاوي شهاب الدين الرملي: الرملي، شهاب الدين، فتاوي. مخطوطة يهودا رقم ٣٩٥٥ جامعة برنستون، الأوراق من ١ ب- ١٧٤ب (رقم ١٤٩٣ في فهرس المخطوطات العربية CAM). (مجموعتان منفصلتان لنفس المؤلف).

فتاوي ابن الصلاح: ابن الصلاح، فتاوي. مخطوطة يهودا رقم ٦٢٠، مكتبة جامعة برنستون.

فتاوي الطراسوسي: الطراسوسي، إبراهيم بن علي، الفتاوي الطراسوسية أو أنفع الوسائل إلى تحرير المسائل، القاهرة، ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٦م.

فتاوي العالمكيري: العالمكيري، الفتاوي العالمكيرية (= الفتاوي الهندية)، ٦ مجلدات، القاهرة، المطبعة القسطلية، ١٢٨٢هـ/ ١٨٦٥م.

فتاوي الفركاح: الفركاح، عبد الرحمن بن إبراهيم، فتاوي مجموعة. مخطوطة رقم ٣٣٣٠، مكتبة تشستر بيني- دبلن.

فتاوي قاضي خان: قاضي خان، الحسن بن منصور، فتاوي، ٣ مجلدات، القاهرة، ، ١٢٨٣هـ/ ١٨٦٥م.

فتاوي المقدسي: ابن أبي لطف المقدسي، الفتاوي الرحيمية، مخطوطة يهودا رقم ٤١٥٤، جامعة برنستون (رقم ١٢٧ في فهرس المخطوطات العربية CAM).

فتاوي منقاريزاد: يحيى بن عمر منقاريزاد، فتاوي، مخطوطة يهودا رقم ٣٠٦٧ جامعة برنستون (رقم ١٢٤٣ في فهرس المخطوطات العربية CAM).

فتاوي ابن نجيم: ابن نجيم، الفتاوي الزينية في فقه الحنفية، على هامش كتاب داود بن يوسف الخطيب: الفتاوي الغيائية، القاهرة: بولاق، ١٣٢٣هـ/ ١٩٠٥م.

فتاوي النووي: النووي، الفتاوي (= فتاوي الإمام النووي المسماة بالمسائل المأثورة(*))، القاهرة، ١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣- ١٩٣٤م.

فتاوي الهيتمي: الهيتمي، ابن حجر، الفتاوي الكبرى، القاهرة، ١٣٢٩هـ/ ١٩١١م.

(*) صحتها (المسائل المنثورة).

الفقيه والمتفقه: الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، مخطوطة المكتبة الظاهرية بدمشق، أصول ٧٢، ٥٨٥ صفحة؛ تحقيق الشيخ إسماعيل الأنصاري، مجلدان، القاهرة: دار إحياء السنة النبوية، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

(تمت الاستعانة بالمخطوطة قبل طبع الكتاب، وترد الإحالة إلى المخطوطة أولاً إذا كانت هناك إحالة إلى كل من المخطوطة والكتاب المطبوع).

الفنون: ابن عقيل، كتاب الفنون، جزآن، تحقيق جورج المقدسي. المجلدان ٤٤، ٤٥ من سلسلة الفكر العربي والإسلامي، بيروت: معهد الآداب الشرقية، ١٩٧٠- ١٩٧١.

الفهرست: ابن النديم، الفهرست، القاهرة: المطبعة الرحمانية، ١٣٤٨هـ/ ١٩٢٩م.

الكامل: ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ٩ مجلدات، القاهرة: المطبعة المنبرية، ١٣٤٨هـ/ ١٩٢٩م.

الكتاب: سيبويه، الكتاب، جزأن، تحقيق هـ. ديرنبورج، جزأن، باريس ١٨٨١- ١٨٨٩؛ وجزأن، القاهرة: بولاق ١٣١٦- ١٣١٧هـ/ ١٨٩٨- ١٩٠٠م.

كشف الظنون: حاجِّي خليفة، كشف الظنون عن الأسامي والفنون، جزأن، استانبول: مطبعة المعارف، ١٣٦٠- ١٣٦٢هـ/ ١٩٤١- ١٩٤٣م.

الكشاف: التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، جزأن، كلكتا: جمعية البنغال الأسيوية، ١٨٦٢م.

اللطائف: ابن الجوزي، اللطائف، مخطوطة رقم ٧٠٧ (٢) مكتبة كوبريلي، استانبول.

لقط الجمان: ابن الجوزي، لقط الجمان، مخطوطة فاتح رقم ٤٠٦١ المكتبة السليمانية، استانبول.

اللمع: الشيرازي، أبو إسحاق، اللمع في أصول الفقه، القاهرة: مطبعة صبيح، ١٣٤٧هـ/ ١٩٢٩م.

مؤلفات ابن الجوزي: العلوجي، عبد الحميد، مؤلفات ابن الجوزي، بغداد: مطبعة دار الجمهورية، ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م.

مدارس بغداد: عماد عبد السلام رؤوف، مدارس بغداد في العصر العباسي، بغداد: مطبعة دار البصري، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م.

مدارس قبل النظامية: ناجي معروف، مدارس قبل النظامية، بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

مرآة الزمان: سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان في تاريخ الأعيان، مخطوطة رقمم ١٥٠٦ باريس.

المزقوم: أبو شامة، كتاب المزقوم، مخطوطة رقم ٣٣٠٧ مكتبة تشستر بيتي -دبلن (غير مرقمة الصفحات).

المعارف: ابن قتيبة، كتاب المعارف، تحقيق ف. وستنفلد، جوتنجن، ١٨٥٠.

معجم الأدباء: ياقوت، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق أ. ف. الرفاعي، ٢٠ مجلدًا، القاهرة: مطبعة دار المأمون، ١٩٣٦- ١٩٣٨.

مُعيد النِّعَم: السبكي، تاج الدين، مُعيد النِّعَم ومُبيد النِّقَم، تحقيق د. و. مهرمان مع مقدمة وحواشي، لندن: لوزاك ١٩٠٨.

المغنى: عبد الجبار، القاضي، المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق إبراهيم مدكور وطه حسين، ، صدر منه ١٣ جزءًا، القاهرة: الدار المصرية، بدون تاريخ (العقد الخامس- العقد السادس).

مقدمة ابن خلدون: ابن خلدون، المقدمة، بيروت: المطبعة الأدبية، ١٩٠٠؛ تحقيق نصر الهوريني، القاهرة: بولاق، ١٢٧٤هـ/ ١٨٥٨م؛ ترجمة ف. روزنتال، نيويورك: بانثيون بوكس، ١٩٥٨م.

الملل والنحل: الشهرستاني، الملل والنحل (على هوامش كتاب ابن حزم: الفصل في الملل والأهواء والنحل)، ٥ مجلدات، القاهرة: المطبعة الأدبية، ١٣١٧هـ/ ١٨٩٩- ١٩٣٠م.

المنتخب: الفارسي، منتخب السياق، في: Histories of Nishapur تحقيق ر. ن. فراي R. N. Frye، لاهاي: موتون، ١٩٦٥.

المنتظم: ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ٦ أجزاء (٥- ١٠) تحقيق كرينكو، حيدر أباد: مطبعة دائرة المعارف، ١٣٥٧- ١٣٥٩هـ/ ١٩٣٨- ١٩٤٠م.

المنخول: الغزالي، المنخول من تعليقة الأصول، تحقيق م. هـ. هيتو، دمشق، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

منهاج الطالبين: النووي، محي الدين، منهاج الطالبين، ترجمة ل. و. س. فان دن برج L.W.C. Van den Berg 3مـجلدات، لايدن: أ. جج. بريل E.H. Brill، ١٨٨٢- ١٨٨٤م. (عنوان الترجمة: Le Cuide des zelles croyants).

ميزان العمل: الغزالي، ميزان العمل، تحقيق الشيخ الكردي، القاهرة، ، ١٣٢٧- ١٣٢٨هـ/ ١٩٠٩- ١٩١٠م.

نزهة الألباء: الأنباري، أبو البركات، نزهة الأنباء في طبقات الأدباء، تحقيق أ. آمر، استوكهلم: المكويست آندويكسل، ١٩٦٢م.

نشوار المحاضرة: التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، ٨ مجلدات، بيروت: دار صادر، ١٩٧١ وما بعدها.

الواضح: ابن عقيل، الواضح في أصول الفقه، ٣ مجلدات. مخطوطة، المكتبة الظاهرية -دمشق، أصول الفقه رقمي ٧٨، ٧٩، ومخطوطة رقمم ١٨٤٢ في مجموعة جاريت بجامعة برنستون.

الوافي: الصفدي، ابن أبيك، الوافي بالوفيات (عدة مجلدات قيد النشر) استانبول- وسبادن، ١٩٣١.

وفيات الأعيان: ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ٦ مجدات، القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٤٨- ١٩٤٩م.

٢- المراجع الأجنبية

Abelard: G. Compayre. Abelard and the Origin and Early History of Universities, London 1893.

Abelardo: E. Bertota. 'I Precedenti storici del metodo del "sic et non "di Abelardo', Rivista di Filosofia Neo-Scolastica, LII (1961) 255-80.

Admonition: Le Livre de l'admonition, French translation of Shirazi's Kiab at- Tanbth, 4 parts. Algiers: La Maison des Livers 1368/1949.

Adversities: J.T. Muckle. The Story of Abelard's Aversities. Toronto 1964.

AISG: Arabic and Islamic Studies in Honor of Hamilion A.R. Gibb, ed G. Makdisi. Leiden: E. J. Brill 1965.

AME: N. Daniel. The Arabs and Mediaeval Europe. London- Beirut: Longman-Librairie du Liban 1975.

Anjou: J. M. Bienvenu. 'Fondations charitables Iaiques au xiie siecle: l'Exemple de l'Anjou', in Erudes sur l'histoire de la pauvrele (Moyen Age-xvie siecle). Ed. M. Mollet, Publications de la Sorbonne serie Etudes', Tome 8, 2 vols. Pais 1974.

Arezzo: H. Wieruszowski. 'Arezzo in the Thirteenth Century', Politics and Culture in Medieval Spain and Ialy. Rome: Edizioni di Storia e Letteratura 1971, pp. 387- 474.

Arts: L. Paetow. The Aris Course at Medieval Univesities with Special Reference to Grammar and Rhetoric, in The Universiry Studies, Universily of Illinois, vol. III. P. 491-624 (separate pagination used).

Ash'arf: G. Makdisi. Ash'ari and the Ash'arites in Islamic Religious History', in Strudia Islamico, IVII (1962) pp. 37-80. and IVIII (1963) pp. 19-39.

Ausbreitung. Heinz Halm. Die Ausbreitung der safi'itischen Rechtsschule von den Anfangen bis zum 8./14. Fahrhunderl. Wiesbaden: L. Reichert 1974.

Autographs: H. Ritter. 'Autographs in Turkish Libraries', in Oriens, VI (1953) 63-90.

BEO: Bulletin d'Eudes Orientales.

Bibliotheques: Y. Eche. Les Bibliotheques arabes publiques et semi-publiques en Mesopotamie, en Syrie et en Egypte au moyen age. Damascus: PIFD 1967 (published posthumously).

BIFAO: Bulletin de l'Institut Francais d'Archeologie Orientale du Caire.

Bridges: M.N. Boyer. Medieval French Bridges: A Histor. Cambridge, Mass: The Medieval Academy of America 1976.

BSOAS: Bulletin of the School of Oriental and African Studies.

Cadis: L. Massignonj, Cadis et Naqtbs bagdadiens', in WZKM, LI (1948) 106- 15.

Cam: E. Mach. Catalogue of Arabic Manuscripts (Yahuda Section) in the Garrett Collection, Princeton University Library. Princeton: Princeton University Press 1977.

Certificates: P. Mackay. Certificates of Transmission on a Manuscript of the Maqamat of Hartrt (ms, Cairo, A dab 105). Philadelphia: American Phillosophical Society 1971.

Cerrificats. G. Vajda. 'Quelques certificates de lecture dans les manu-scripts arabes de la Bibliotheque Nationale de paris', in Arabica I (1954) pp. 337- 42.

Chronologie: M. Bouyges, Essai de chronologie des auvres de al-Ghazali (Algazel), ed, M. Allard. Beirut: Im[rimerie Catholique 1959.

Chronology: G. Hourani. 'The Chronology of Ghazzali's Writings', in JAOS, LXXIX, pp. 225-33.

CIA: M. van Berchem. Materiaux pour un corpus inscriptionum Arabic-orum, ixi (1894) pp. 254-65 (= a comm. Entary on Inscription on. 168).

Cite: L.Gardet. La cire musulmane: Vie sociale et potitique, Paris: J. Vrin 1954.

Classicisme: R. Brunschvig and G.E. von Grunebaum (eds). Classicisme et decline culurel dans Thistoire de l'Islam paris: Besson et Chantemerle 1957.

Commutnily: R.M. Maclver. Conununily: A Sociological Srudy, London: Macnillan 1924.

Damaghani: G. Makdisi. Damaghanl, article in Et, s.v.

Duakecuqye: G. Makdisi. Le Livre de la dialectique d'lban 'Aqil', in BEO, oo (1967) pp. 119-206.

Diary: Ibn al-Banna. 'Autograph Diary of an Eleventh- Century Historian of Baghdad', in BSOAS, XVIII (1956) pp. 9-31, 239-60 (1-49), IXIX (1957) pp. 13-48 (50-104), pp. 281- 303 (105- 50). Pp. 426- 43 (151- 85).

Didascalicon: Hugh of St Victor, Didascalicon, in PL, vol. 176, pp. 739-809.

Disertaciones: J. Ribera. Disertaciones y opusculos, 2 vols. Madrid 1982, I, pp. 227-359: 'La Ensenanza entre los musulmanos espanoles', reprinted from Discurso leido enm la Universidad de Zaragoza en la solemne apertuar del curso academico de 1894. Zaragoza, Avino 1893.

Disputationes: J. Warichez. Les Disputationes de Tournai. Louvain 1932.

Documents: J. Wakin. The Function of Documents in Islamic Law (partial edition of Tahawi's Kitad ash-Shurut, with Introduction and Notes). Albany, N.Y.: SUNY Press 1972.

Dogme: I. Goldziher. Le Dogme et la loi de l'Islam, translated by F. Arin Paris: P. Geuthner 1920.

Ecoles: G. Pare, A. Brunet, P. Tremblay, La Renaissance du XII siecle: Les Ecoles et l'enseignement, Paris-Ottawa: J. Vrin-Institut d'Etudes Medievales 1933.

El: Encyclopedia of Islam, lst edition.

El2: Encyclopedia of Islam, 2nd edition.

Element: G. Makdisi, 'An Islamic Element in the Early Spanish University', in Islam: past Influence and Present Challenge. Edinburg: University Press 1979, pp. 126-37.

EMI: A. Say111. Higher Education in Medieval Islam: The Madrasa', in Annales de l'Universite d'Ank-ara, II (1947-8) pp. 30-69.

Enseignement: P. Melon, L'Enseignement superieur en Espagne. Paris: A. Colin 1898.

Esquisse: J. Schacht. Esquisse d'une histoire du droit musulman, paris: Max Besson 1953.

Extraits: C. Thurot. Extraits de divers manuscripts latins pour server a l'histoire des doctrines grammaticales au moyen age. Paris 1869; reprint Frankfurt, Minerva 1964.

Fiqh: I. Goldziher. Fiqh, in El, v.s.

Fondations: A. G. de Lapradelle. Des foundations: Hisytoire, Jurisprudence, Vues theoriques et legislatives. Paris 1894.

Formation: C. Dawson. The Formation of Christendom, New York: Sheed and Ward 1967.

GAAN: F. Wustenfeld. Geschichte der arabischen Arzle und Naturforscher. Gottingen 1840.

GAL: C Brockelmann. Geschichte der arabischen Litteratur, 2nd, 2 vols, Leiden: E.J. Brill. 1943-9, 3 supplements, 1937- 42.

GAS: F. Sezgin. Geschichte des arabischen Schriftums, 7 vols, Leiden: E.J. Brill, 1967- 79.

GFA: E.M. Buytaert. "The Greek Fathers in Abelard's "Sic et Non", Antonianum, XLI (1966) 413-53.

Glossators: H. Kantorowicz. Studies in the Glossalors of the Roman Law: Newly Discovered Writings of the Twelfth Century, Cambridge: University Press 1938.

Grammaire: R. Arnaldez. Grammaire et Theologie chez Ibn Hazm de Cordoue: Essai sur la struclure et les conditions de la pensee musuimane. Paris: J. Vrin 1956.

Grammar: W. Wright, Grammar of the Arabic Language, 2 vols. Cambridge: University Press 1951.

GSM: M. Grabmann. Die Geschichte der scholastischen Methode. 2 vols, Freiburg im Breisgau, 1909-11; photomechanical reprint, Graz 1957.

Hadith: G. Lecomte. A Propos de la resurgence des ouvrages d'Ibn Qutayba sur le hadit aux VIIXII et VII/ XIII siecles, Damascus: PIFD 1968.

Handlit: A.J. Arberry. Chester Beattty's Library: A Handist of the Arabic Manuscripts, 8 vols. Dublin: Hodges, Figgis, & Co. 1958- 9.

HIO: M. Nakosteen. History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350. Boulder, Colorado: University of Colorado Press 1964.

History: R.A. Nicholson. Literary History of the Arabs. Cambridge: University Press 1930.

Ibn'Aqil: G. Makdisi. Ibn 'Aqil et la resurgence de l''Islam traditionalist au Xi siecle (V siecle de l'Hegire). Damascus: Damascus: PIFD 1963.IEE: n Daniel Islam. Europe and Empire. Edinbugh: University Press 1966.

Ijaza: G. Vajda. Ijaza, in El2.

Ijtihad. W. M. Watt. "The Closing of the Door of Ijtihad, 'in Orientalia Hispanica (Pareja Festschrift), ed, J.M. Barral. Leiden: E.J. Brill 1974, vol. I, pp. 675-8.

IM: M. Gaudefroy-Demombynes, Les Instilutions musulmanes. Paris: Flammarion 1946.

Indiculus: Alvaro, Indiculus luminosus, PL, CXXI.

Influence: W.M. Watt. The Influence of Islam on Medieval Europe. Edinburg: University Press 1972. Intelectuels: J. Le Goff. Les Intellectuels au moyen age. Paris 1957.

Inleraction: G. Makdisi. 'Interaction between Islam and the West', in Medieval Education in Islam and the West, ed. G. Makdisi, Dominique Sourdel and Janine Sourdel-Thomine. The International Colloquia of La Napoule, Vol. I. Paris: P. Geuthner 1977, pp. 287- 309.

Introduction: J. Schacht. An Introduction to Islamic Law. Oxfoord: The Clarendon Press 1964.

ISL: A. Sayili: The Institutions of Science and Learning in the Moslem World, unpublished Ph. D. thesis. Harvard University, Dec. 1941.

Islam: A. Mez. The Renaissance of Islam, tr. S.Khuda Bukhsh and D.S. Margoliouth. London: Luzac& Co. 1937.

Istihsan: Ibn Taimiya, Taqi ad-Din. Istihsan, in G.Makdisi, Ibn Taimiya's Autograph Manuscript on Isithsan, AISG. Pp. 446-79.

Ius: G.L. Haskins. 'The University of Oxford and the "jus docendi", in English Historical Review, LVI (1941) pp. 281-92.

IW: N. Daniel. Islam and the West: The Making of an Image, Edinburgh: University Press 1960.

JAOS: Journal of the American Oriental Society.

Jadal: Ibn 'Aqil. Kqil. Kitab al-Jadal, in 'Le Livre de la dialectique d'Ibn 'Aqil'. BEO, xx (1967) pp. 119-206.

Judiciaire: E. Tyan. Histoire de l'organisation judiciaire en pays d' Islam, 2 vols, Paris: Librairie du Recueil Sirey 1938-43.

Jurisprudence: A.A. Ehrenzweig. Psychoanalytic Jurisprudence. Leiden 1971.

L'Affaire: G. Makdisi, 'Nouveaux detals sur l'affaire d'Ibn 'Aqil', in Melanges Louis Massignon, 3 vols. Paris-Damascys; PIFD 1957, III, pp. 91-126.

Lands: G. Le Strange. The Lands of the Eastern Caliphate. Cambridge: University Press 1930.

Law: G. Makdisi. Law and Traditionalism in the Instiutions of Learning of Medieval Islam', Theology and Law in Islam (Wiesbaden: O. Harrassowitz 1971) pp. 75-88.

Lehrmethode: J.A. Endres. 'Ueber den Ursprung und die Entwicklung der scholastischen Lehrmethode', in Philosophisches Jahrbuch, II (1889) pp. 52-9.

Lehrwesen: D. Haneberg. Abhandlung uber das Schul-und Lehrwesen der Muhamedaner im Mittelalter. Munich 1850.

Licentia; G. Post, 'Alexander III. "The Licentia Docendi" and the Rise of the Universities', in C.H. Haskins Anniversary Essays in Medieval History, ed. C.H. Taylor and J.L. La Monte. Boston 1929. pp. 255 ff.

LL: E.W. Lane An Arabic-English Lexicon, Book I in 8 parts. London: Williams and Norgade 1863-93.

L.R: J.W. Redhouse, A Turkish and English Lexicon. Constantinople: H. Matteosian 1921.

Madrasa: G. Makdisi. 'Madrasa and University in the Middle Ages', in Studia Islamica (Memoriae J. Schacht Dedicato). XXXII (1970) pp. 255-64.

Manuscripts: S.M. Stern, Stern. 'Some Manuscripts of Ab 'l-Ala 'al-Ma'arri, in Oriens, VII (1954) pp. 322-47.

Materials: A.S. Tritton. Materials on Muslim Education in the Middle Ages, London: Luzac 1957.

ME: Ahmad Shalaby, History of Muslim Education, Beirut 1954.

Metalogicon: John of Salisbury. Joannis Saresberiensis Metalogicon, ed. C.C.J. Webb. OOxford: Clarendon Press 1929.

Method: G. Makdisi. 'The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theoloigy', in Speculum, XLIX (1974) ppp. 640-61.

M.G: von Grunebaum. Medieval Islam: A Study in Culiural Orientation, 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press 1953.

MIL: G. Makdisi. Muslim Institutions of Learning in Eleventh- Century Baghdad', in BSOAS, vol 24 (1961) pp. 1-56.

MJ: Abdur Rahim. Muhammadan Jurisprudence. Lahore: Punjab Educational Press 1958; reprint of the original, Madras 1911.

MLF: A. A. A. Fyzee. Outlines of Muhammadan Law. London: Oxford University Press 1949.

MLV: S. Besey- Fitzgerald. Muhammadan Law: An Abridgement According to Its Various Schools. London: Oxford University Press and Humphrey Milford 1931.

Monde: Gaudefroy- Demombynes. Le Monde musulman. Paris: Flammarion 1946.

MU: A.B. Cobbar. Medieval Universities: Their Development and Organization. London: Methuen 1975.

Mustamlt: M. Weisweiler. 'Das Amt des Mustamli in der arabischen Wissenschaft', in Orens, IV (1951) pp. 26- 57.

Notariat: E. Tyan. Le Notariat et le regime de la prevue par ecrit dans la preatique du droit musulman, Beirut: St Paul Press (Harissa) 1945.

Opuscules: G. Makdisi. Quatre opuscules d'Ibn 'Aqil sur le Coran', in BEO, XXIV (1971) pp. 55-96.

OTT: A. G. Little and F. Pelster, Oxford Theoloy and Theologians, c.A.D. 1282- 1302. Oxford: Clarendon Press 1932.

Oxford: C.E. Mallet. A History of the University of Oxford. London: Methuen 1924-7.

Paris: C. Thurot. Del' organization de l'enseignement dans l'Universite de Paris au Moyen age. Paris 1850.

Patricians: Richard W. Bulliet. Patricians of Nishapur. Cambridge, Mass. : Harvard University Press 1972.

Photius: J. Hergenrother. Photius, Patriarch von Conslantinopel, 3 vols. Regensburg 1867-9.

PIFD: Publications de l'Institut Francais de Damas.

PL: PPatrologia Larina.

Poetry: R.A. Nicholson. Studies in Islamic Poetry. Cambridge: The University Press 1921.

Policraticus: John of Salisbury. Policraticus, ed C.C.J. Webb, 2 vols, Oxford 1909.

Professeurs: D. Sourdel. 'LLes professeurs de madrasa a Alep aux XII-XIII siecles d'apres Ibn Saddad', in BEO, XIII (1949-51), pp. 85- 115.

Qarafa: L. Massignon, La Cite des morts au Caire (Qarafa Darb al-Ahmar)' in BIFAO, LVII (1958) pp. 25- 79.

Quaestiones: H. Kantorowicz. 'The Quaestiones Disputatae of the Glossators', in Revue d'Histoire du Droit, XVI (1938) PP. 1-67.

Reader: J.B. Ross and M.M. Mc Laughlin. The Portable Medieval Reader. New York: The Viking Press 1949.

Religion: C. Dawso. Religion and the Rise of Western Culture. New York: Sheed and Ward 1950.

RU: C. Haskins. The Rise of Universities. Ithaca: Great Seal Books, Cornell University Press 1957; 1st edn., 1923.

Salerno: P.O. Kristeller. "The School of Saterno: Its Development and Its Contribution to the History of LLearning', in Bulletin of the History of Medicine, XVII (1945) pp. 138- 94.

SCG: St Thomas Aquinas. Summa Contra Gentiles, Rome: Marietti 1961 ff.

School: D. E. LLuscombe. The School of Abelard (Cambridge, England 1969).

Science: G. Sarton. Introduction to the History of Science. Baltimore: Carnegie Institute of Washington publications 1927-31.

Scuola: G. Manacorda. Storia della Scuola in ltalia, vool. i., II medio evo, in two parts, published in the series 'pedagogisti ed Educatori', Remo Sandron, editore. Milan, n.d. preface dated October 1913.

Sommes: E. M. Meijers. 'Sommes, lectures et commentaries (1100 a 1250)', in Atti del Congresso Internationale di diritto Romano, (held in Bologna and Rome, 1933); Bologna, Vol. I. Pavia: Fusi 1934, pp. 433-90.

Spain: G. Makdisi, 'The Madrasa in Spain: Some Remarks', in Revue de l'Occident Musulman et de la Mediterranee, nos, 15-16, Extrait des Melanges le Tourneau. Aix-en-Provence 1073, pp. 153-8.

Spanish: R. Dozy. Spanish Islam, tr. F.G.S. Stokes. London 1913.

Statuts: al-Mawardi. Les Statuts gouvernementaux, ou Regles de droit public et administrative, translated and annotated by E. Fagnan. Algiers; Imprimeur- Libraire de l'Universite 1915.

Studien: I. Goldziher. Muhammedanische Studien, 2 vols. Halle: M. Niemeyer 1889-90: photomechanical reprint Hildesheim: G. Olms 1961; ed. S. M. Stern, and translated by S. M. Stern and C.R. Barber, 2 vols, London: G. Allen and Unwin 1967- 71.

Sufism: G. Makdisi. "The Hanbali School and Sufism', in Humaniora Islamica, II (1974) pp. 61-72.

Suhba: G. Makdisi. 'Suhba et riyasa dans l'enseignement medieval', in Recherches d'lslamologie: Recueil d'articles offerts a Georges C. Anawati et Louis Gardet par leurs collegues et amis. Louvain et Louvain- La- Neuve: Editions Peeters et Editions de l'Institut Superieur de Philosophi 1978.

Summa: S. Thomae de Aquino, Summa Theologiae (Ottawa 1941).

Supplment: R. Dozy. Supplement aux dictionnaires arabes, 2 vols. 2nd edn. Leiden-Paris: E.J. Brill-Maisonneuve Freres 1927.

Tajarib: Miskawaih. Tajarib al-umam, 7 vols., ed. And translated by H. F. Amedroz and D.S. Margoliouth, The Eclipse of the Abbasid Caliphate, Oxford-London 1920-1.

Ta'lim: Zarnuji. Burhan ad-Din. Ta'ltm al-muta'allim tariqat at-ta'allum, translated BY G.E. von Grunebaum and T. M. Abel. New York: King's Crown 1947.

Tanbth: ash-Shirazi, Abu shaq. at-Tanbth ft 'l-fiqh'ald madhhab al-Imam ash-Shafi't French translation by G. H. Bousquet, Le Livre de l'admonition, 4 parts. Algiers: La Maison des Livres 1949.

Topography: G. Makdisi. "The Topography of Eleventh-Century Baghdad: Materials and Notes'. Arabica, VI, 2 (1959) pp. 178- 197; VI, 3 (1959) pp. 281-309.

Translation: M. R. P. Mc Guire. 'Translation Literature, Greek and Arabic'. New Catholic Encyclopedia, XIV (New York 1967) 251-4.

Transmission: G. Vajda, Les certificates de lecture et de transmission dans les manuscripts arabes de la Bibliotheque Nationale de Paris. Paris: Editions du C.N.R.S. 1957.

TRM: at-Tabart. Annales, Tarikh ar-rusul wa 'l-muluk, vol. x, ed. M. Th. Houtsma and S. Guyard Leiden: E. J. Brill 1879- 80.

Trust: G. Makdisi. The Madrasa as a Charitable Trust and the University as a Corporation in the Middle Ages', in Correspondence d'Orient, no. II.

Actes de V Congres International d'Arabisants et d'Islatnlsants. Brussels, 31 August-6 September 1970; pp. 329-37.

Turkey: S. Shaw: History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Vol. I: Empire of the Gazis: The Rise and Decline of the Ottoman Empire, 1280-1808. Cambridge: Cambridge Unlversity press 1976.

Universitaten: H. Denifle. Die Entstehung der Universitaten des Mittelaters bis 1400. Berlin: Weidmann 1885, reprint Graz 19556.

Universities: H. Rashdall. The Universities of Europe in the Middle Ages, ed. F. M. Powicke and A.G. Emden, 3 vols. Oxford: University Press 1936.

U.S. Reports, 17: H. Wheaton, Report of Cases Argued and Adjudged in the Supreme Court of the United States, February Term, 1819. New York, R. Donaldson 1819, pp. 518-715. = U.S. Reports 17 (Wheaton 5).

Viztrat: D. Sourdel. Le Viziral de 749 a 936 (132 a 324) de I'Hegire), 2 vols, Damascus: PIFD, 1959-60.

VLA: John of Salisbury. Metalogicon of John of Salisbury: A. Twelfth-Century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium, translated with introduction and notes by D.D. Mc Garry. Berkeley-Los Angeles: University of Califonia Press 1955. Repr. 1971.

Vorlesungen: I. Goldziher. Vorlesungen uber den Islam, Heidelberg 1910; French translation by F. Arin. Le Dogme et al loi de l'slam. Paris: Geuthner 1920; second German edition by F.Babinger. Heidelberg 1925.

Waqf: H. Cattan. 'The Law of Waqf', in Law in the Middle East, ed. M.

Khadduri and H. J. Liebesny, Vol. I: Origin and Development of Islamic Law. Washington. D.C.: The Middle East Instiule 1955.

WZKM: Wiener Zeitschrift fur die Kunde des des Morgenlandes.

Yale: U.S. Reports, Case of Yale University v. New Haven, 71 Conn. 316, January, 1899.

Zthirtien: I. Goldzither. Die Zahirfren, ihr Lehrsytem und ihre Geschichte. Leipzig: O. Schulze 1884; translated into English by W. Behn, The Zahiris: Their Doctrine and Their History. Leiden: E.J. Brill 1971.

Zankt: N. Elisseeff, Nur ad-Din: Un Grand prince musulman de Syrie au temps des Croisades (511-69/1118-1174), 3 vols, Damascus: PIFD 1967.

نشأة الكليات

لقد ارتبط تاريخ معاهد العلم الإسلامية ارتباطًا وثيقًا بالتاريخ الديني للإسلام. كما ارتبطت نشأةُ هذه المعاهد بالتفاعل الذي جرى بين هذه الحركات الدينية؛ الفقهية منها والكلامية.

وهذا الكتاب لا يقدِّمُ استعراضًا إجماليًا للتربية الإسلامية، بل يُحاول التركيز على مؤسَّسة تعليمية بعينها، وهي الكليَّة الإسلامية، خاصة في الشكل الذي اتخذته هذه الكليَّة، وهو "المدرسة". كما يُركِّزُ على "طريقة النظر" التي كانت نتاج هذه المؤسَّسة التعليمية. وينصبُ الاهتمام الأكبر في هذه الدِّراسة على القرنِ الرابع الهجري، الموافِق للقرن الحادي عشر الميلادي، في بغداد، وهما يُمثِّلانِ الزمان والمكان اللذَين ازدهرت فيهما المدرسة وطريقة النظر، مع أنَّ نشأةَ كليهما تعودُ إلى القرن السابق لذلك برغم ما يحفَلُ به الكتاب من إشاراتِ فتراتٍ زمنية أخرى غير تلك الفترة، وأماكن أخرى غير بغداد.

والهدف من ذلك إثباتُ أنَّ المدرسة التي تجسَّدت فيها العلوم الدينية الإسلامية في أكمل صورها وهي الفقه، كما برز فيها الاتجاه الديني الأمثل في الإسلام، وهو الاتجاه السلفي. وأنَّ الفقه والاتجاه السلفي تضافرا معًا لإحداث طريقة النظر أو الطريقة المدرسيَّة، التي كانت ابتكارًا فريدًا تميَّزت به العصور الوُسطى.

